

o/c

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIV.

März 1913.

Heft 3.

Offiziell.

Der 41ste Deutschamerikanische Lehrertag.

Vorläufige Ankündigung.

Der Vorstand des Nat. Deutschamerikanischen Lehrerbundes hat die freundliche Einladung des D. A. Stadtverbandes von Toledo, Ohio, dort den 41sten D. A. Lehrertag abzuhalten, dankend angenommen.

Die Tagung soll am Abende des 30. Juni beginnen und mit dem 3. Juli abschliessen.

Dr. H. H. Fick,

Bundespräsident.

Cincinnati, am 1sten März 1913.

Die direkte Methode beim modernsprachlichen Unterricht.

Von Prof. Chas. M. Purin, Universität Wisconsin.

"Omnis lingua usu potius discitur quam praeceptis."

Comenius.

Es ist verblüffend, mit welcher souveränen Nonchalance einige unserer modernsprachlichen Lehrer an high schools und colleges eine abfällige Kritik über die Verwendbarkeit der Direkten Methode beim Unterricht der neueren Sprachen abzugeben pflegen, wobei von irgend welcher stichhaltigen Begründung des Urteils meist abgesehen wird. „Ich kann mit der Methode nichts anfangen,“ heisst es, „folglich täugt sie nichts.“ Merkwürdige Logik, die ihre eigene Unzulänglichkeit zum Masstabe von geistigen Werten angewandt wissen möchte! Oder man pflegt zu sagen, die Fähigkeit zu lesen und zu verstehen sei hierzulande die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts, die Direkte Methode aber betrachte die Sprechfähigkeit als das Hauptziel, folglich sei dieselbe unseren Verhältnissen nicht angepasst und bedeute nur eine überflüssige Bürde; auch käme der grammatische Unterricht bei dieser Methode nicht zur vollen Geltung. Es ist an der Zeit, diese irrige Anschauung in das Reich der Legende zu verweisen. Die Sprechfähigkeit wird nicht nach der Direkten Methode, sondern nach der „natürlichen“ Methode als Zweck und Ziel des Unterrichts hingestellt, wohl aber betrachtet man den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache als das vernünftigste und ergebnisreichste Mittel zum Zwecke. Der Zweck aber ist der eine und einzige: Die Einführung des Schülers in die Geistes- und Gefühlswelt des deutschen Volkes durch Bekanntwerden des Lernenden mit den besten Erzeugnissen deutscher Literatur. Der Unterricht in Grammatik wird bei der Direkten Methode keineswegs vernachlässigt, sondern aus dem Sprech- bzw. Lesestoff induktiv entwickelt — ein Verfahren, welches ungleich anregender auf den Schüler wirkt als das bei der alten Lehrweise, die ich als die Indirekte Methode bezeichnen will, je der Fall sein kann.

Die Grundbedingung der Aufmerksamkeit ist das Interesse. Die Richtigkeit dieses pädagogischen Prinzips, nehme ich an, wird wohl niemand in Frage ziehen. Nun ist aber die Aufrechterhaltung des Interesses und damit einer regen Aufmerksamkeit mittelst der Indirekten Methode des älteren Typus ein sehr schwieriges Beginnen, es ist die Klippe, an welcher das Schiffelein der Altmethodiker gewöhnlich scheitert. Im grammatischen Unterricht handelt es sich bei der unverfälschten Indirekten Methode in erster Linie um das Memorieren von isolierten Formen (Voka-

bular, Deklination, Konjugation, Regeln und Ausnahmen), die dann durch Übersetzung ebenso isolierter Sätze einzuüben sind. Die Direkte Methode bietet dem Lernenden von vornherein ein Sinnganzes, entweder in der Form eines Dialogs (zwischen Lehrer und Schüler), dessen Begriffsinhalte als Gruppe eine Einheit bilden oder aber in der Form einer Erzählung, Beschreibung etc.

Auch in der Behandlung des Lesestoffs gehen die Wege der beiden Methoden auseinander. Die Direkte Methode erstrebt korrekte Aussprache, sinngemässe Betonung, Gewinnung klarer Wertgesichtspunkte und dementsprechende Wiedergabe des Inhalts in der Fremdsprache. Die Elemente der Akkuzidenz und der Syntax werden dabei eo ipso geübt. Übersetzung kommt erst später an die Reihe, nachdem die lautlichen Schwierigkeiten überwunden sind und ein genügender aktiver Wortschatz erworben ist, und auch dann wird dieselbe auf das Minimum beschränkt. Bei der Indirekten Methode will man hingegen tunlichst viel übersetzen, was zufolge hat, dass man oft in namenloser Angst vorwärts hastet, "in order to cover the ground." Dass die Qualität der Arbeit bei dieser Eile zu leiden hat, lässt sich gar nicht vermeiden. So sagt Professor Skinner bezüglich des gegenwärtigen Deutschunterrichts in den Vereinigten Staaten: "Our boys and girls come up from the secondary schools with little or no power of handling a moderately difficult or even easy German narrative in an independent manner. They have been used to dissecting and then piecing together again little chunks of text, to putting good German into indifferent or bad English, letting the dictionary and not their heads do the thinking for them. After three or, in fact, four years of German work they can not read a short German story at a sitting with pleasure and appreciation, and be able to give an intelligent account of it. But the same thing is true of the vast majority of our college graduates." (1) Skinner verdammt die Lehrweise der Altmethodiker, "where transverbalization, the mechanical transference of German words into English and English words into German holds the mind in its lock-jaw grip." Er empfiehlt statt der Übersetzung die mündliche und schriftliche Wiedergabe des Gelesenen in deutscher Sprache oder Aufsätze über ein dem Schüler bekanntes Thema, eine Forderung, die mit den Ansichten Max Walters, des erfolgreichsten deutschen Reformers, übereinstimmt. (2) Die Direkte Methode befolgt bei dem Unterricht in Grammatik sowie bei der Lektüre das psychologische Prinzip, dass die Aneignung eines Gedächtnisstoffes nach der Ganzmethode viel leichter zu bewerkstel-

(1) W. M. Skinner: Aspects of German Teaching in America. Educational Review, Jan., 1911.

(2) Max Walter: Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, 1910. Vorwort, pp. V und VI.

ligen ist als nach der Teilmethode, welche vorzugsweise von der Indirekten Methode des alten Typus angewandt wird. ⁽¹⁾

Noch ein anderer und zwar ein äusserst wesentlicher Umstand muss erwähnt werden. Der sach- und fachgemäss geschulte modernsprachliche Lehrer weiss, dass die Mitglieder seiner Klasse verschiedene Vorstellungstypen repräsentieren, i. e. verschiedenartig veranlagt sind: die einen mehr visuell (optisch), die anderen mehr akustisch (auditiv), wiederum andere vorzugsweise motorisch (kinästhetisch); dazu kommen dann noch die gemischten Typen. Charcot stellt den Prozess der Reproduktion von Vorstellungen folgendermassen dar: Die reproduzierten Vorstellungen werden seitens der Einzelpersonen nicht immer dem gleichen Sinnesgebiete entlehnt, „sondern die einen Individuen ‚denken‘ mehr in Vorstellungen früher wahrgenommener Dinge, die anderen mehr in Worten, ihr Denken ist inneres Sprechen. Dabei stellen wiederum die Individuen die Wortbilder verschieden vor, die einen ‚hören‘ die Klangbilder der Worte, bei den anderen leben die Muskelempfindungen von den Bewegungen ihrer Sprechmuskulatur innerlich wieder auf, oder sie innervieren geradezu die Sprechmuskulatur bei ihrem ‚stillen‘ Sprechen. Andere endlich sehen vor dem inneren Blick die Gesichtsvorstellungen geschriebener oder gedruckter Worte.“ ⁽²⁾ Die verschiedenen Charaktere des Vorstellens bedingen somit auch verschiedene Arten der Auffassung des sinnlichen Eindrucks, wie es die Ergebnisse der experimentellen Pädagogik beweisen. ⁽³⁾ Ein rationelles Lehrverfahren muss demnach allen diesen Elementen Rechnung tragen. Die Direkte Methode schlägt hier den einzigen psychologisch und pädagogisch richtigen Weg ein, insofern sie alle die obigen Naturveranlagungen der Lernenden in Betracht zieht. Die ältere Indirekte Methode wendet sich dagegen im grossen und ganzen in erster Linie an die visuell Veranlagten, appelliert also fast ausschliesslich an den Gesichtssinn.

Dazu kommt: Die Direkte Methode schafft zuerst eine phonologische Grundlage. Dadurch ermöglicht sie die Erlangung eines klaren Klang- und Wortbildes seitens der Lernenden, womit die Fähigkeit einer korrekten schriftlichen Wiedergabe des gesprochenen, gehörten oder gelesenen Wortes oder Satzes im Vergleich mit der Indirekten Methode eine viel grössere Förderung erfährt. In seiner Abhandlung: *Die Grundlagen des*

⁽¹⁾ Hierüber siehe E. Meumann: *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*. Leipzig, Klinghardt, 1908, pp. 191, 197, 199, 225.

⁽²⁾ Meumann, a. a. O., p. 151.

⁽³⁾ Ebba, p. 152 ff.

neusprachlichen Reformunterrichts ⁽¹⁾ gibt Priess die folgende psychologische Zergliederung der Assoziationskette beim Fixieren eines Wortes oder Satzes durch die Schrift: Die Vorstellung reproduziert das Gefühl, dieses den Wortklang, letzterer führt zur Sprechbewegung und erst dann kommt die Schreibbewegung zustande, also VGW-KSpr. > Schr. Auch die Reihenfolge VW-K > Schr. kommt nach Priess häufig vor; das Element des W-K spielt aber auch hier eine bedeutende Rolle. Die direkte Methode besitzt also auch in dieser Hinsicht einen nicht zu unterschätzenden Vorteil.

Wenn wir die gegenwärtigen Fortschritte der Direkten Methode in Europa untersuchen, so ist das Ergebnis ein durchaus günstiges. In Deutschland hat sie einen festen Fuss gefasst und zählt unter ihren Befürwortern einige Pädagogen allerersten Ranges: Viëtor, Walter, Klinghardt, Dörr, Kühn, Rossmann, Quiehl etc. In England fangen die Schriften Savorys an, grossen Anklang zu finden ⁽²⁾ Passys und Schweitzers Erfolge in Frankreich sind allgemein bekannt. Ein sehr günstiges Vorbedeuten für die Direkte Methode in Frankreich ist die vor kurzem stattgefundene Wahl des Herrn Paul Schlienger in den Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Der betreffende Herr sagt: "Je suis un partisan convaincu de la méthode directe qui a vivifié et rénové notre enseignement. Les résultats que nous avons obtenus se sont d'ailleurs imposés avec une telle évidence qu'à l'heure actuelle tous, même les adversaires de la première heure se réclament de cette méthode qu'on l'appelle directe, inductive ou pratique." ⁽³⁾ Die glänzenden Erfolge der von dem verstorbenen Rektor K. E. Palmgren begründeten und vom Staate unterstützten „Palmgrenska Samskolan“ in Stockholm werden wohl auch in dem Vikinger Lande den Bestrebungen der Reform Dauer verleihen. Ausgezeichnete Fortschritte hat die Direkte Methode in Belgien aufzuweisen. Die Zahl ihrer Befürworter hat (seit 1897) sich bedeutend vermehrt. Das von dem Reformers J. Van Herp verfasste Lesebuch (Deutsches Lesebuch, Lier, 1907, 2. Aufl.) ist von der belgischen Regierung offiziell zur Einführung anempfohlen.

Und bei uns? Der erste entscheidende Schritt zur Systematisierung des fremdsprachlichen Unterrichts geschah 1898 durch die Veröffentlichung des Berichtes des Zwölferkomitees. Leider ist das Komitee inkonsequent in seinen Empfehlungen gewesen. So lesen wir auf S. 66 des Berichtes: "— — — it should not be forgotten that the principal object of

⁽¹⁾ Neuere Sprachen. April, 1912.

⁽²⁾ Savorys Deutsches Reformlesebuch (Oxford, 1908), ist schon in der zweiten Auflage erschienen.

⁽³⁾ Glot: La méthode directe en France. Die neueren Sprachen, XX, Heft 6. Oktober, 1912, p. 332.

study is not to learn to translate, but to learn to read without translation"; dagegen auf S. 46 wird die Fähigkeit des Übersetzens als Prüfstein der Lesefähigkeit hingestellt. ⁽¹⁾ Im allgemeinen bezeichnet der Bericht des Komitees keinen wesentlichen Fortschritt im Sinne der Reform. Was in dieser Hinsicht geschehen, ist der Arbeit einzelner progressiver Erzieher zu verdanken. So wird an der Universität Chicago der Deutschunterricht schon seit Jahren, wenn auch nicht ausschliesslich, so doch im grossen und ganzen nach der Direkten Methode erteilt. An mehreren high schools in den Staaten Illinois, Indiana, Wisconsin u. a., besonders in den grösseren Städten, wird nach den mir zugänglichen Angaben dieser Methode im allgemeinen Vorschub geleistet. Eifrige Befürworter der Reform sind ferner die Herren Krause (Jamaica High School, New York City) ⁽²⁾ und Handschin (Miami University, Oxford, Ohio) ⁽³⁾. Interessant sind die von Herrn Cortelyou (Kansas State Agricultural College) gesammelten statistischen Data, welche die Ansichten von etlichen 60 Lehrern des Deutschen an high schools in verschiedenen Staaten über die Verwendbarkeit der Direkten Methode bringt. ⁽⁴⁾

Bis vor kurzem fehlte es uns noch an Lehrbüchern, die auf der Direkten Methode basierten oder zumindest für den Deutschunterricht nach dieser Methode geeignet waren. In den letzten paar Jahren ist auch in dieser Hinsicht manches geschehen. ⁽⁵⁾

Von grosser Wichtigkeit für die Förderung der Reform in unserem Lande wäre, abgesehen von praktischen Erfolgen, eine streng wissenschaftliche Tat, i. e. überzeugende Beweise auf dem Gebiete der experimentel-

(1) Auf diese Inkonsequenz hat schon Prof. Skinner in dem erwähnten Artikel hingewiesen.

(2) Dr. Karl A. Krause ist der Verfasser einer Anzahl Artikel über die Direkte Methode. Ich nenne unter anderen: *The Teaching of German by the Direct Method* (*Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik*. Bd. XIII, No. 6, 1912).

(3) Dr. Charles H. Handschin, Verfasser des *Manual for Teachers of German in High Schools and Colleges* (*Bulletin of Miami University*, Nov. 1908).

(4) Dr. John V. Cortelyou: *The Direct Method of Teaching Modern Languages*, 1912.

(5) Folgende Lehrbücher sind für den Unterricht nach der Direkten Methode besonders geeignet:

Gronow: *Jungdeutschland* (Ginn, 1912).

Walter-Krause: *Beginners' German* (Scribner's Sons, 1912).

Gohdes-Buschek: *Deutsches Sprach- und Lesebuch* (Holt, 1912).

Prokosch: *Introduction to German* (Holt, 1911). Vom selben Verfasser wird in kurzem auch eine in erster Linie für high schools gedachte Grammatik (*Beginners' German*, Holt) erscheinen.

Auch Bagster-Collins' Lehrbuch (*First Book in German*, McMillan 1912) dürfte in dieser Verbindung erwähnt werden.

len Pädagogik betreffs der Vorzüge der Direkten Methode beim Spracherlernen. Meumann erwähnt in anerkennender Weise die experimentellen Arbeiten (die Theorie des Gedächtnisses betreffend) der folgenden amerikanischen Gelehrten: Baldwin, Shaw, Warren, Titchener, Swift, Münsterberg und Bigham ⁽¹⁾. Es wäre sehr zu wünschen, dass auch in bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht uns von berufener Seite in Bälde wertvolles wissenschaftliches Material zur Verfügung gestellt werden könnte.

Forschen wir nach den näheren Gründen, warum die Direkte Methode hierzulande oft auf bittere Opposition stösst, so ergibt sich das folgende Resultat:

1. Man opponiert ihr an vielen high schools unter der Angabe, dass nach dieser Methode die von vielen colleges verlangte Seitenzahl von Texten nicht zu bewältigen sei, besonders wenn der Kursus sich nur auf zwei Jahre erstreckt, was ja wohl in allen Staaten in der Mehrheit der Schulen der Fall sein dürfte.

2. Man opponiert ihr alldort, wo der Lehrer nicht die genügende Ausbildung besitzt, um nach dieser Methode zu unterrichten, und das ist heutzutage, wo eine Lehrkraft an den kleineren high schools ausser dem Deutschen noch mehrere andere Disziplinen zu versehen hat, ein ebenfalls typischer Zustand. Ausserdem ist die Indirekte Methode die bequemere, weil sie eine viel geringere Vorbereitung seitens des Lehrers erfordert.

3. Schliesslich opponiert man hier und dort „aus Prinzip“, weil man selbst eine klassisch-philologische Schulung genossen und die Direkte Methode als ein mehr oder weniger unwissenschaftliches Lehrverfahren betrachtet. Insonderlich ist die Schuld wegen Mangels an Verständnis für die wertvollen Elemente dieser Methode jenen Erziehungsanstalten vor die Tür zu legen, welche mit der Heranbildung von modernsprachlichen Lehrern betraut sind, wo aber die Leiter selbst dieser Methode aus diesem oder jenem Grunde gleichgültig gegenüberstehen.

Ein günstiges Zeichen für die Reform in unserem Lande ist der Umstand, dass auch seitens der Altmethodiker der mündliche Gebrauch der Fremdsprache beim Unterricht mehr und mehr betont und die Verwendung von zusammenhängenden Lesestoffen anstatt isolierter Sätze in den Anfangsgründen empfohlen wird. Ob die Direkte Methode ohne Einschränkung auch dort anzuwenden sei, wo der Kursus nur zwei bis drei Jahre umfasst, kann noch ernstlich in Zweifel gezogen werden; wo jedoch dem Deutschunterricht vier Jahre und darüber gewidmet werden, dürfte man dieser Methode ohne weiteres den Vorzug geben. ⁽²⁾

⁽¹⁾ Meumann, a. a. O., pp. 75-78.

⁽²⁾ In der Wisconsin High School (University Demonstration School) wird der Unterricht in dem sechsjährigen Kursus ausschliesslich nach dieser Methode erteilt.

Zur pädagogischen Bedeutung des Märchens.*

Von H. Tschierske.

Oftmals schon bewegte mich der Gedanke: Warum liest man Märchen, Tatsachen, die doch nie existiert haben und der Wirklichkeit zuwiderlaufen? Warum gibt man den Kindern Märchen zu lesen, deren Geschehnisse sich doch niemals und nirgends ereignet haben? Warum beheligt man die Kindesseele mit Ungeheuerlichkeiten und Unwahrheiten, da doch die Jugend gerade vor der Lüge bewahrt bleiben und ihr nur das Wahre, Gute und Schöne in jeder Form gezeigt werden soll?

Und andererseits stiegen bisweilen in meiner Seele angenehme Jugenderinnerungen auf: Mein Geist kehrte zurück in jene Zeit, wo ich als Knabe im Schatten der Bäume, auf grünem Rasen oder auf einem stillen Feldraine lag und mich an einem Märchenbuche ergötzte, gespannt Seite um Seite verschlang und köstliche Stunden verlebte, an die ich mich heute noch mit wohliger Lust erinnere und die ich zu den schönsten meines Lebens zähle. Ja, warum greift bisweilen auch das gereifte Alter noch nach einem schönen Märchenbuche?

Es muss also doch etwas Eigenartiges sein um das Märchen; es muss in ihm eine gewisse Zauberkraft stecken, die in der Menschenseele verwandte Saiten anschlägt, die Phantasie angenehm beschäftigt, Willensantriebe weckt und Gefühle reiner, dauernder Lust auslöst. „Ich möchte mich der wundersamen Historien, so ich aus zarter Kindheit herübergenommen, oder auch wie sie mir vorgekommen sind in meinem Leben, nicht ent schlagen, um kein Geld“, so bekennt Dr. Luther.

Über die Bedeutung des Märchens für die Jugend gibt uns das Seelenleben des Kindes Aufschluss. In der gesamten Entwicklung des kindlichen Geistes spielt eine Seelenkraft eine hervorragende Rolle: das ist die Phantasie; sie ermöglicht es, Vorstellungen zu verschmelzen und zu verändern. Im geschichtlichen und geographischen Unterrichte z. B. malt sich die Seele des Kindes nach vorausgegangener anschaulicher Schilderung ein Bild der betreffenden Szene oder Örtlichkeit. Nur mit Hilfe der Phantasie vermag der Mensch sich Ideale zu bilden, ohne welche das Leben schal und gehaltlos wäre. So ist die Pflege der Phantasie von grossem Werte. Professor Wundt äussert sich in seiner Psychologie über die Phantasietätigkeit des Kindes folgendermassen: „Zunächst vollziehen sich die Apperzeptionsverbindungen ausschliesslich in der Form der Phantasie, d. h. als ein Verbinden, Zerlegen und Beziehen konkreter sinnlicher Vorstellungen. Durch Assoziation unmittelbarer Eindrücke mit früheren Vorstellungen entsteht im Kinde, nachdem die aktive Aufmerksamkeit

* Aus der „Schlesischen Schulzeitung.“

erwacht ist, die Neigung, willkürlich solche Verbindungen zu bilden. Diese kombinierende Phantasietätigkeit äussert sich mit einer triebartigen Macht, der das Kind um so weniger zu widerstehen vermag, weil noch nicht, wie beim Erwachsenen, die Verstandesfunktionen regulierend und hemmend auf das freie Schweifen der Einbildungsvorstellungen einwirken."

Bei dem Kinde äussert sich die Phantasie zunächst im Spiel und in seinen Spielzeugen, die es selbst erfindet. Aus Sand, Ton, Holzstücken, Wasser u. s. w. baut das Kind Häuser, macht Gräben, Teiche u. a. Mit Recht sagt Goethe: „Kinder wissen beim Spiele aus allem alles zu machen: Ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte!" Das Kind personifiziert und belebt tote Gegenstände.

Ein vorzügliches Mittel zur Pflege der Phantasie besitzen wir in den Märchen; diese entsprechen am meisten den Forderungen, welche man an eine gute Jugenderzählung stellen muss. Sie sind wahrhaft kindlich und voll Phantasie. An der Hand des Märchens wandert das Kind über Berg und Tal, über Land und Meer; die darin gezeichnete Welt ist ihm nicht fremd. Die Märchen sind sittlich bildend: sie zeigen immer den Sieg des Guten über das Böse und wecken den Willen zu edlen Taten. Diese interessanten, in einfacher Sprache gehaltenen Erzählungen reizen zum Wiedererzählen und wirken so auch sprachbildend.

Professor Ziller hat den Wert des Märchenstoffes in treffender Weise dargelegt, wenn er u. a. schreibt: „Märchen entsprechen, wie nichts anderes, der Individualität des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muss, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Darum muss der Gesinnungsstoff ein poetischer sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum; besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält, dessen Ereignisse weder räumlich noch zeitlich genau bestimmt sind. Das Kind versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst, wie die Märchen, über die Wirklichkeit hinweg, es beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig kann aber diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm kongenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen neben jener von der Natur der Dinge abweichenden, subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmässiger und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schliesst, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils. Auch eine grosse Zahl anderweitiger objektiver Begriffe, die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen

mit sich. Wenn nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste, sinnlichste Wirklichkeit einlässt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt."

Hauptsächlich über den ethischen Wert des Märchens sagt Prof. Dr. Rein: „Das echte Volksmärchen stellt im Spiel der Phantasie immer einen tiefen, sittlichen Gehalt dar; denn seine Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. Es birgt das Märchen eine Menge ethischer Begriffe in sich, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Ohne alles voreilige Moralisieren zu unterstützen, findet sich doch reiche Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung zu wecken, auszubilden und Maximen daraus abzuleiten. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Auf ihnen beruht die Reinheit, die der Grundzug der unschuldigen Kindesnatur ist. Die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen sind in den Märchen niedergelegt. Aber diese Einfachheit erleichtert dem Kinde die Auffassung; das Urteil ist klar und unzweifelhaft. Zu den ethischen Begriffen kommen nun eine grosse Anzahl anderweitiger, verstandesmässiger Begriffe. Denn die Märchen stehen, wenn sie sich auch in vieler Hinsicht von der Wirklichkeit entfernen, mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen doch in enger Verbindung."

Was nun die Behandlung des Märchens in der Schule anbelangt, so ist hierbei Hauptaufgabe, den Kindern zur Freude an den Märchen zu verhelfen. Dies geschieht insbesondere durch Lesen, evtl. auch durch Vorlesen. Da jedes gute Volksmärchen ein Kunstwerk darstellt, so hüte man sich vor allzuvielm Zergliedern. Die nötigen Wort- und Sacherklärungen sind selbstverständlich zu geben. An der Hand einzelner zusammenfassender Fragen bzw. Aufgaben lasse man die Kinder nacherzählen, Personen charakterisieren. Die sittlichen Lehren werden durch einige Fragen herausgehoben; sie ergeben sich bei vielen Märchen oft ungesucht, denn „die gute Lehre erwächst aus dem Märchen ohne Zutun des Menschen, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüte." (Grimm.)

Noch eine Frage möchte ich hier am Schlusse aufwerfen: Soll man die Kinder veranlassen, selbst Märchen zu erfinden? Wenn Aufsatzmethodiker tatsächlich ihren Schülern solche Aufgaben stellen, so übersteigt das meines Erachtens die Kräfte des kindlichen Geistes. Einzelne, hervorragend begabte Kinder, die sich bereits im vorschulpflichtigen Alter durch Erzieher einer sorgfältigen Sprachpflege erfreuten, mögen wohl imstande sein, kleine, märchenähnliche Geschichtchen zu produzieren, aber Märchen in des Wortes eigentlichster Bedeutung sind das nicht. Ein hierauf bezügliches Urteil aus einem Aufsätze des Kollegen Sp. möge

hier eine Stelle finden, das folgendermassen lautet: „Ist denn ein Märchen wirklich nichts weiter als ein Potpourri von Unmöglichkeiten, ein Wettlauf barocker Einfälle ohne tieferen Sinn? Ich denke, ein Quentchen Mythologie und ein Lot Seelenkunde, dazu ein Körnchen Humor und eine Prise Derbheit, das Ganze vermengt mit der sinnigen Naturauffassung und geformt zu den so überaus charakteristischen Phantasiegebilden eines kindlichen Volkes: das gibt doch erst ein Märchen.“

Die Gabe poetischen Schaffens ist nur wenigen Sterblichen verliehen, aber der Sinn für Poesie liegt tief in jedes Menschen Seele, und diesen Sinn zu wecken und zu pflegen ist eine wichtige Aufgabe eines jeden Erziehers. Die deutsche Literatur besitzt einen reichen Schatz von wunderbaren Volksmärchen, in denen sich das Leben der Volksseele widerspiegelt, und die in billigen Ausgaben erschienen sind. Aber auch andere Völker sind reich an tiefsinnigen, nationalen Märchen; gute Übersetzungen stehen uns zu Gebote. Nochmals sei es betont: Fleissiges Lesen der Märchen sei die Hauptsache! Das Kind, das bereits in der Jugend gern Märchen las, wird auch im späteren Alter noch oft mit Freuden zu diesem Jungbrunnen zurückkehren und, wenn das Leben mit seiner rauen Wirklichkeit hart anfasst, in Stunden der Ruhe und Erholung zu diesen Perlen unserer Volkspoesie greifen, sich gern von ihnen über die Leiden der Welt hinwegheben und in ein besseres, ideales Land führen lassen, um so Stunden wahrhaft erhebender Freude und seelischer Erquickung zu geniessen.

Die Entwicklung des Kindes innerhalb der Schuljahre.

Eine Skizze aus der Experimental-Pädagogik.

Von Prof. Dr. P. R. Radosavljevich, Universität von New York.

Gegenwärtig werden darüber viele Untersuchungen, namentlich in Deutschland, gemacht. Ganze Perioden kennen wir noch gar nicht. Alle Untersuchungen stützen sich auf experimentelle und statistische Untersuchungen des Kindes. Die statistische Untersuchung muss mit grossen Zahlen arbeiten und sie kann Durchschnittswerte geben. Diese Mittelwerte sind in der Anwendung auf das Individuum stets sehr unsicher. Die experimentelle Methode schreitet auch nur langsam fort, weil die Untersuchungen sehr mühsam sind.

§ 1. *Die allgemeinen Tatsachen der körperlich-geistigen Entwicklung des Kindes in der Schulzeit.*

Man hat zuerst den allgemeinen Gang der Entwicklung mit Rücksicht seiner Regelmässigkeit, Schwankungen, Perioden charakteristischer Art u. s. w. studiert. Ferner hat man verglichen einzelne Fähigkeiten

des Schulkindes, dann die fortschreitende Zunahme bei Schülerleistungen. Die allgemeine Gesetzmässigkeit, die sich aus den Untersuchungen über den allgemeinen Gang der Entwicklung ergibt, ist festzustellen, zuerst die sog. normalen Entwicklungsschwankungen, welchen alle Kinder folgen. Die Entwicklung aller Kinder ist nur bis zum 12. bis 13. Jahre regelmässig, dann aber beginnen ganz bedeutende Rückgänge und eine Periode sehr schneller Entwicklung. Diese Schwankungen zeigen sich auf geistigem und körperlichem Gebiet. Einzelne Geistesfähigkeiten gehen der körperlichen Entwicklung parallel, andere bewegen sich im Gegenteil. Die Untersuchungen erstrecken sich auf das Wachstum, Körpergewicht, Atemgrösse (Vitalität), Druckkraft, Muskelarbeit, Geschicklichkeit der Bewegung, ferner rein physiologische Vorgänge (Schlaf etc.); dann die Differenzierung der Empfindungen und Wahrnehmungen, die Entwicklung der Raum- und Zeitschätzung, der einfachen Willenshandlungen u. s. w.

§ 2. *Die wichtigsten Resultate über die Perioden der körperlichen Entwicklung des Kindes und deren Beziehung zur Geistesentwicklung.*

Einer der ersten, der das nachgewiesen hat, ist der bekannte italienische Arzt Pagliani. Mit dem 12. Jahr beginnt bei Mädchen und Knaben die Zeit der unregelmässigen Entwicklung. Bei Mädchen tritt mit dem 14., bei Knaben mit dem 17. Jahr eine Verlangsamung ein. Bei Mädchen ist dies auffallender als bei Knaben. Es hängt dies auch vom Milieu des Kindes ab. Günstige äussere Verhältnisse beschleunigen die Entwicklung, während Armut und hygienische Wohnung sie verlangsamen. Als typisch nimmt Pagliani die Atemgrösse an. Die Untersuchungen von Pagliani sind von den Amerikanern aufgenommen und haben bedeutende methodische Fehler.

Porter hat 33,000 Schulkinder untersucht und zwar: 1.) Name, Geschlecht, Geburtsort und Alter; 2.) Beschäftigung der Eltern, Farbe der Augen, Länge des Körpers, Spannweite des Armes, Druckkraft, Länge und Breite des Kopfes, Höhe des Gesichts, die Seh- und Gehörsschärfe. Porter sucht die Beziehungen zu gewinnen zwischen den Massen und den geistigen Arbeitsleistungen in der Schule. Die Schüler waren in der Regel nach Stufen eingeteilt, nach Schulleistungen; darnach kann man vergleichen, in welchen Altersstufen die Schulleistungen die besten sind. Es zeigt sich eine Parallelität zwischen der geistigen Entwicklung und dem Körpergewicht. Die Kinder, die am meisten fortgeschritten sind, haben im Mittel auch ein grösseres Körpergewicht. Vergleicht man den Brustumfang und die übrigen Körperdimensionen bei 12jährigen Knaben und Mädchen, so ergibt sich gleiches Gesetz: *Die fortgeschrittenen Schüler haben einen grösseren Kopfumfang und dadurch grösseres Gehirn.* Die Kinder besser situierter Stände sind besser entwickelt und lei-

sten auch mehr. Das bezieht sich nur auf Schulleistung; für die Praxis des Lebens entwickeln sich andere Kinder oft besser. Wenn man aber die Kinder derselben Berufsklasse vergleicht, so bestätigt sich das Hauptgesetz. In den unteren Klassen tritt der Unterschied nicht so zutage. Vom 11. Jahr an zeigen die Töchter höherer Stände eine schnellere Gewichtszunahme als die armen. Die Schnelligkeit des Wachstums nimmt keine Rücksicht aufs geistige Leben. Bis zum 13. Jahre wachsen die Knaben gleichmässig schnell, dann tritt eine Beschleunigung ein, die im 14. Jahr noch stärker wird, beim Mädchen vom 6.—12. Jahr, dann kehrt sich das Verhältnis um. Beim 15. Jahr sind die Knaben wieder schwerer. Das zeigt sich in gleicher Weise bei fortgeschrittenen und zurückgebliebenen Kindern. Porter fordert, dass Kinder, die Durchschnittsmasse haben, nicht in die Klasse aufgenommen werden.

Gratianoff mass Grösse, Gewicht, Brustumfang. Er gelangt zu den Resultaten: Die Grösse der Muskeln ist in der Regel bei Kindern, die Fortschritte machen, grösser als bei denen, die keine machen. Im 6. Jahre entwickeln sich die Kinder, die nicht in die Schule eintreten, schneller als solche, die eintreten. Daraus ist geschlossen worden, dass das Wachstum unter dem Einfluss der geistigen Beschäftigung zurückbleibt.

Sack in Moskau untersuchte 4,245 Knaben, die sich auf 8 Stufen verteilten. Die Grundresultate von Porter und Gratianoff bestätigt er. Dagegen das zweite Resultat von Gratianoff nicht. Als sicher ist zu betrachten, dass die körperliche Entwicklung in gewissen periodischen Schwankungen verläuft. Die durchschnittliche Schulleistung zu den meisten dieser körperlichen Eigenschaften ist eine Parallele. Bloss nach der Schulklasse, in welcher sich die Kinder befinden, lässt sich kein Bild von seiner geistigen Leistungsfähigkeit geben. Die Gewichtszunahme ist mit dem Wachstum gleichgestellt worden. Sie sind aber nicht parallel. Diese Fehler lassen sich ausgleichen, weil das Gesetz der grossen Zahl in Kraft tritt. Auf den Bevölkerungstypus wurde nicht Rücksicht genommen. In mancher Beziehung genauer sind die Untersuchungen von Matiegka in Prag (Böhmen). Er untersuchte meist böhmische Kinder. Die meisten gut ernährten Kinder finden sich im 5. Jahr. Der Ernährungszustand nimmt ab bis zum 10. Jahr. Von da bis zum 14. Jahr steigt er. Das grösste und kleinste Kind vom gleichen Jahr sind ungefähr $\frac{1}{2}$ m. verschieden. Das Wachstum hat eine bestimmte Periodizität. Im 6. Jahr finden wir schon eine Verlangsamung, im 13. und 14. eine Beschleunigung. Sack meint, dass ein sehr grosses Wachstum ein verdächtiges Zeichen sei. Matiegka hat gezeigt, dass das nur für Extreme gilt: Die sehr grossen und sehr kleinen Kinder sind in der Regel geistig zurückgeblieben, sonst ist das nur eine Folge der Ernährung.

Die Grösse und Gewichtszunahme der Kinder halten nicht gleichen Schritt. Der Brustumfang nimmt periodisch zu bis zum 12. Jahr, dann langsamer und dann schneller. Der Einfluss des Berufs der Eltern auf das Wachstum und die Ernährung der Kinder ist sehr gross. Die Kinder der geistig-tätigen Stände haben schnelleres Wachstum als die Kinder der Handwerker. Die Kinder, welche grosse Fortschritte machen, sind auch grösser. Es zeigt sich auch eine Parallelität zwischen Begabung und Sitten, Betragen und Wachstum andererseits. Im 10. Jahr findet eine Auslese statt, da viele Schüler an die Mittelschulen abgehen. Der zurückbleibende Rest ist weniger begabt, und hat auch schlechteres sittliches Betragen. Die begabteren Kinder haben besseres Betragen, einen bedeutenden Kopfumfang und sind grösser. Die Knaben mit schlechterem Betragen haben geringeren Kopfumfang. Auch die Gehirnentwicklung zeigt eine gewisse Parallelität zur sittlichen Entwicklung.

An solchen Durchschnittszahlen haben wir einen gewissen Anhaltspunkt. In wie weit sie sich aber auf das Individuum anwenden lassen, ist nicht sicher. Es gibt Kinder mit geringerem Kopfumfang, die doch geistig sehr gut beanlagt sind und ein gutes Betragen haben und *vice versa*. Diese Anwendung dieser Durchschnittszahlen ist sehr schwierig. Die geistige Entwicklung ist nur im Groben und Ganzen festgestellt worden. Bestimmte geistige Fähigkeiten aufzusuchen, bei welchen man die anthropometrischen Masse anwenden kann, das ist die Aufgabe neuerer Forschung.

§3. Beziehungen bestimmter geistiger Fähigkeiten zur körperlichen Entwicklung der Kinder.

Eine solche psychologische Untersuchung ist z. B. von Gilbert und Scripture gegeben. Letzterer prüfte 1200 Kinder zwischen dem 6. und 17. Jahr (50 Knaben und 50 Mädchen von jedem Jahr). Diese Kinder wurden Prüfungen unterzogen. Zunächst wurde der Muskelsinn der Kinder untersucht (in Wirklichkeit die Fähigkeit der Kinder den Muskelsinn zu kontrollieren — Abschätzung der Schwere von Gewichten). Eine Prüfung der Bewegungsfähigkeit der Kinder, die Empfindlichkeit für Farbensättigung, der Einfluss der Suggestion auf das Urteil, die Schnelligkeit der willkürlichen Bewegung, die Ermüdung bei derselben, die einfache Reaktionszeit bei Lichtreiz oder ähnlichen Reizen, zusammengesetzte Reaktionen wurden geprüft. Ferner die Fähigkeit zur Zeitschätzung, bei einigen Kindern die Empfindlichkeit für Tonveränderlichkeit.—Die Auswahl dieser Prüfungsmittel ist etwas planlos. Besser wäre die Unterscheidungsfähigkeit aller Sinne, dann aufsteigend das Verständnis für Zeit und Raum, dann die Entwicklung und Auffassung der Abstraktion.

Das Ergebnis inbezug auf die Kontrolle des Muskelsinns (ein Normalgewicht, die Vergleichung mit anderen Gewichten): Die Unterscheidungsfähigkeit wächst proportional mit dem Alter bis zum 14. Jahr, Far-

bensättigung zeigt bis zum 13. Jahr gleichmässigen Fortschritt, dann unregelmässige Schwankung. Mit welcher Leichtigkeit die Kinder Täuschung zugänglich sind (gleich aussehende Gewichte verschieden schwer belastet)! Die Zugänglichkeit für Täuschung nimmt zu bis zum 9. Jahr, dann folgen Schwankungen. In allen Jahren zeigen sich die Mädchen suggestibler als die Knaben. Bezüglich Bewegungsgeschicklichkeit leisten die Knaben mehr als die Mädchen. Bei Mädchen nimmt die Bewegungsgeschicklichkeit ab im 13. und 14. Jahr; bei Knaben im 13. und 15. Jahr.

Reaktionsversuche sind die Kontrolle der einfachen Willenshandlung, der Mechanismus der Umsetzung von Reiz in Bewegung wird geprüft. Die Reaktionszeiten bei jüngeren Kindern sind länger als bei älteren. Die Abnahme der Reaktionszeit ist aber keine dem Alter proportionelle (beim Mädchen im 13. und 15. Jahr ein Rückgang, beim Knaben im 14. Jahr). Bei zusammengesetzten Reaktionen treten die Perioden des Rückganges deutlicher hervor als bei einfachen Reaktionen. Der relativ gleichmässigste Fortgang der Reaktionszeit liegt im 7. bis 12. Jahr; mit dem 13. Jahr beginnen die Unregelmässigkeiten. Das 13., 15. und 16. Jahr sind Perioden des Rückganges der Zeitschätzung (Zeitschätzung, ein Ton, der 2 Sekunden lang ertönt, und das Kind soll einen Ton herstellen, der ebenso lang klingt).

Es ergibt sich: *bei allen Kindern wachsen die geistigen und körperlichen Fähigkeiten zuerst gleichmässig, dann folgt die Zeit der Unregelmässigkeit. Die Perioden der gleichmässigsten Entwicklung liegt zwischen dem 6. und 12. Jahr. Bei allen Fähigkeiten ist das 13. Jahr ein ungünstiges, ein Jahr des Rückganges oder des Stillstandes.* Hieraus die pädagogische Folgerung, dass die Schulzeit länger dauern müsse als bis zum 13. Jahr, weil im 14. Jahre alle Fähigkeiten einen Aufschwung zeigen. Die Volksschulentwicklung bricht da ab, wo die Periode der stärksten geistigen Entwicklung beginnt. Durchwegs sind die Abweichungen der Kinder von den Jahren, in welchen die Entwicklungsschwankungen eintreten, ziemlich gering. Die geistigen Fähigkeiten gehen nicht parallel, sondern nehmen oft sogar entgegengesetzten Verlauf zu Wachstum etc. Die Wachstumszunahme bedingt oft geradezu eine Abnahme der geistigen Kraft. Die Auswahl der Proben geistiger Fähigkeiten ist keine richtige; die Probe des Muskelsinns wird wichtigeren vorangestellt. Die Probe auf die Eigenschaften der Aufmerksamkeit fehlt.

§ 4. Die Untersuchungen über die Jahresschwankungen der geistigen und körperlichen Leistungen des Kindes.

Bei der gleichen Leistung gibt es auch periodische Jahresschwankungen. In heissen Monaten geht die Leistungsfähigkeit zurück, in Wintermonaten pflegt sie sich zu heben. Die Untersuchungen über die körperlichen Jahresschwankungen des Kindes sind fast sämtlich ausgegangen

von den Untersuchungen des dänischen Taubstummenlehrers Malling-Hansen. Die ungünstigste Zeit für das Gewicht und Wachstum sind März, April und Mai. Die körperliche Entwicklung scheint dazu zurückzugehen. Im Sommer nimmt sie zu; im Oktober zeigt sie einen gewissen Tiefstand, im Januar und Februar gleichen Stand. Die gemischte Ernährung hat den günstigsten Einfluss auf das Gewicht. Die Monate, in welchen das Wachstum zurückgeht, sind auch diejenigen, in welchen die geistigen Leistungen zurückgehen (nachgewiesen von Schuyten in Antwerpen). Das Maximum der Aufmerksamkeit liegt im März: 77% Schüler verrichteten im März ohne Ablenkung der Aufmerksamkeit eine Arbeit, und im Juli nur 27% (Minimum). Diese Differenz der Maxima und Minima in der Aufmerksamkeit ist in den oberen Klassen grösser als in den unteren, und bei Mädchen weniger als bei Knaben. Die Tageskurve geht neben der Jahreskurve einher. Das Maximum der Aufmerksamkeit wird um 8½ Uhr erreicht (wenn der Unterricht um 8 Uhr morgens beginnt), nimmt von 8—11 gleichmässig ab, nachmittags von 2—4 ist sie kleiner als am Vormittag. Die Ruhepausen haben einen guten Einfluss auf die Aufmerksamkeit. Im Sommer ist die Wirkung grösser und in den unteren Klassen grösser als in oberen. Die Druckkraft erfährt im Laufe des Jahres eine Zunahme. Sie zeigt aber auch typische Jahresschwankungen. Einen auffallenden Rückgang finden wir im März, eine aufsteigende Kurve von Oktober bis Januar. Juni und März zeigen die geringsten Muskelleistungen bei Knaben, und März und April bei Mädchen. Schuyten hebt hervor, dass die physische und psychische Kraftentfaltung von Oktober bis Januar parallel sei. Die Muskelkraft und die Konzentration der Aufmerksamkeit fallen aber dann von Januar bis März. In den Sommermonaten schlagen beide entgegengesetzte Richtung ein: die Aufmerksamkeit geht bis Juni zurück, die Muskelkraft steigert sich. Die Untersuchungen von Schuyten wurden kontrolliert namentlich nach der psychischen Seite von Lobsien. Er prüfte nach der Methode des unmittelbaren Behaltens (400 Schüler, 10—14jährige Knaben und 9—13jährige Mädchen).

Auch die Gedächtniserscheinungen zeigen während der Jahreszeiten gewisse Perioden. Dezember und Januar sind für Gedächtnisarbeit günstig. April und August sind ungünstig. Eine progressive Kurve beginnt im Winter und reicht bis Januar. Die regressive Periode liegt im Frühjahr (bei Lobsien im Mai). Auch der Oktober ist für Gedächtnisleistung ungünstig (April, Juli und Oktober ungünstig, Zunahme in den Wintermonaten bis Januar). Die Leistungen werden nur quantitativ geprüft; es lässt sich auch die qualitative Seite vergleichen. Die Worte, die die Kinder aus der Phantasie hinzufügen, kann man als Prüfung der Phantasie benutzen (Lobsien). Die Mädchen sind viel mehr geneigt Worte zu ergänzen als Knaben. Die Treue des Gedächtnisses nimmt mit

dem Alter zu; die Worte von akustischer Bedeutung unterliegen der grössten Täuschung. Die Ursache liegt vielleicht in dem flüchtigeren Charakter der akustischen Energie. In den Perioden, wo die Verfälschungen am grössten sind, nehmen die quantitativen Fehler ab. Die Neigung der Kinder zur phantasiemässigen Ausgestaltung der Gedächtnisleitung ist am grössten, wenn die quantitative Gedächtnisleistung die geringste ist. Im Juli liegt nach Schuyten und Lobsien ein Tiefpunkt. Die leiblichen Leistungen gehen im Sommer vorwärts und die geistigen zurück. Daraus die praktische Folge: *die körperliche Betätigung der Kinder in den Sommermonaten mehr zu pflegen, während der Winter sich mehr eignet zur Pflege der geistigen Arbeit.* Nach Messungen von Schuyten und Lobsien wäre der Juli der günstigste Ferienmonat, daneben noch der Oktober.

§ 5. *Untersuchungen über die Entwicklung einzelner geistiger Fähigkeiten.*

Solche Untersuchungen sind nicht in ausreichender Zahl ausgeführt. Diese Versuche heissen *Intelligenzprüfungen*. Unter Intelligenz verstehen wir aber in der Regel nur bestimmte Geistesgaben: Klugheit, Auffassungsgabe. Aber im allgemeinen werden diese Gruppen von Untersuchungen als Intelligenzprüfung bezeichnet. Diese pflegen festzustellen, was man *status praesens* und *Anasie* (Vergangenheit des Kindes) nennt.

Die einzelnen Geistesfähigkeiten schreiten nicht gleichmässig fort. Die grundlegenden Untersuchungen sind diejenigen, welche den Vorstellungskreis in den verschiedenen Jahren der Entwicklung untersuchen. Die Gesetze und Formen, in welchen die Vorstellungen folgen, weichen von denen der Erwachsenen ab. Die einfachste Methode ist die *Fragemethode* (am besten ganze Fragebogen). In Schematen wird das Kind über ihm bekannte Dinge ausgefragt. Dabei zeigt sich, wie bekannt oder wie lückenhaft die Vorstellungen sind. Die *Benennungs-* und *Reproduktionsmethoden* sind ein wenig kompliziert. Erstere besonders bei jüngeren. Hier werden die systematisch ausgewählten Gegenstände benannt. Dabei kommt zutage, wie weit die Bekanntschaft mit den Dingen reicht. Das Benennen der einzelnen Eigenschaften und Teilvorgänge zeigt, wie weit die Analyse der Vorstellungen fortgeschritten ist. Ferner kann man den Wortvorrat feststellen. Bei den Reproduktionsmethoden gibt man Reizworte, die nach einem Gesichtspunkt ausgewählt sind, und wartet nun ab, mit welcher ersten Vorstellung das Kind antworten wird. Hiebei hat man zwei Methoden: die *visuelle*, indem man gedruckte Worte zeigt, und die *akustische*, indem man die Worte zuruft. Damit kann man eine Zeitmessung verbinden. Aus den Zeiten lassen sich Schlüsse auf die Geläufigkeit machen. Zugleich verbindet man Untersuchungen über den Gang der Reproduktion. (Von einer konkreten Individualvorstellung zu einer konkreten Individualvorstellung, andere zu einem abstrakten Begriff u. s.

w.) Das Ziel dieser Methoden ist, dass man den Charakter der Vorstellungen des Kindes und des Reproduktionsprozesses kennen lernt. Man gewinnt zugleich einen Einblick in die bei den Kindern vorwaltenden Interessenkreise und deren Veränderungen in den verschiedenen Jahren. Am meisten wissenschaftlich sind die Reproduktionsmethoden von Theodor Ziehen (45 Knaben von 8—14 Jahren auf Grund der akustischen Methode untersucht — Seminarschule von Rein in Jena). Mit jedem Knaben wurde einzeln gearbeitet. Der innere Zusammenhang zwischen der Vorstellung, mit welcher der Knabe antwortet, und der zugerufenen wird festgestellt. Dies ist ausserordentlich wichtig, aber der Reproduktion kann nachträglich nicht immer angesehen werden, wie sie zustande gekommen ist. Ziehen verband mit seinen Versuchen auch Zeitmessungen. Die Untersuchungen von Ziehen erstrecken sich: 1.) der *Vorrat der Vorstellungen* soll festgestellt werden; 2.) der Zusammenhang oder *Gang der Reproduktion* (die Reproduktionsform); 3.) die *Geschwindigkeit des Vorstellungsverlaufes*. Ferner Untersuchungen bei geistiger und körperlicher Ermüdung und Frische. Die gleichen Versuche werden angestellt bei Erwachsenen und bei einigen schwachsinnigen Kindern. Das Ausfragen erstreckte sich auf die Bekanntschaft mit Farben, auf die Orientierung über Raum und Zeit und die Entwicklung der Zahlbegriffe (Vorversuche). Aber die Bekanntschaft mit den Farben ist eine sehr unvollkommene. (Grün z. B. wird verwechselt mit blau, braun ist meist unbekannt.) Schwachsinnige Kinder haben einen grösseren Defekt in Farbenhinstellungen. Die Raumvorstellungen sind vollkommener, das Augenmass zeigt sich relativ gut entwickelt. Die Zeitverhältnisse zu bestimmen war wieder schwerer. Fast alle Kinder der untersten Klasse haben keinen Begriff von einem Jahre.

§ 6. Die Reproduktionsmethode.

Die gegebene Anfangsvorstellung ist das zugerufene Reizwort. Die sog. Reproduktionsformen werden von verschiedenen Psychologen verschieden angegeben. Ziehen macht die Unterscheidung zwischen *springender* und *Urteilsproduktion*. Unter springender Reproduktion versteht er ein Aneinanderreihen von Vorstellungen, die scheinbar nichts mit einander zu tun haben. Wenn wir sehen können, dass sich eine Vorstellung aus einer anderen entwickelt hat, nennt er das Urteilsreproduktion. (Die Wahl der Worte: springende und Urteilsreproduktion ist unglücklich.) Die springenden Reproduktionen werden eingeteilt in Verbal- und Objektreproduktionen. Bei den Objektreproduktionen knüpft die Reproduktion an an die Bedeutung des zugerufenen Wortes. Die Objektvorstellung kann aufgefasst werden als Individualvorstellung zu einer Individualvorstellung, oder es kann übergegangen werden von einer Individualvorstellung zu Individualvorstellung oder von allgemeiner Vorstellung zu allgemeiner Vorstellung.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind die folgenden:

1.) Die Knaben von 8—17 Jahren haben weit mehr springende Reproduktion als Erwachsene.

2.) Eigentümlichkeit ist, dass die Kinder sehr leicht zum Beharren bei einer bestimmten Reproduktionsform neigen (sog. Perseveration).

3.) Kinder machen viel weniger Wortassoziationen als Erwachsene, vielmehr Sach- oder Objektassoziationen. Daraus geht hervor, dass Erwachsene mehr mit Worten denken, während Kinder Sachen vorstellen. Das kindliche Denken bewegt sich viel mehr in Individualvorstellungen als beim Erwachsenen. Es überwiegt bei weitem der Übergang von Individualvorstellung zu Individualvorstellung. Die meisten Vorstellungen sind räumlich bestimmt. Die Verlegung in eine bestimmte Zeit ist dagegen selten. Die Erwachsenen bewegen sich mehr in allgemeinen Vorstellungen. Die besser begabten Kinder denken mehr in Individualvorstellungen als die weniger Begabten. Die weniger Begabten gleichen den frühreifen Früchten. Das Kind hat zuerst möglichst grossen Vorrat von konkreten Vorstellungen zu erwerben, bis es zu abstrakten übergeht. Das Vorherrschen der Individualvorstellungen schwindet mit dem Alter und der Klasse. Bei 14-jährigen Kindern zeigt sich schon Ähnlichkeit mit den Erwachsenen. Das Gebiet des Gesichtssinns überwiegt bei Knaben absolut. Namentlich tritt auch der Gehörssinn dem gegenüber sehr zurück.

Das Kind reproduziert am häufigsten nicht die geläufigsten Vorstellungen, sondern die gefühlsbetonten, die durch das Gemüt begünstigten. Sehr viele Vorstellungen knüpfen an die Schulreise und an Privatlektüre etc. Aus diesen Versuchen hat Ziehen die pädagogischen Folgerungen gezogen: *es ist wichtig den Vorstellungskreis der Kinder zu untersuchen. Der Unterricht muss darauf Rücksicht nehmen, dass das Kind nur in Individualvorstellungen denkt.* Diese Forderung ist der Pädagogik längst geläufig. Ziehen folgt daraus ferner: *die Wichtigkeit formaler Übungen im Reproduzieren.* Die Reproduktionen können von den Personen selbst künstlich minderwertig oder wertvoll gemacht werden. Je mehr man mit dem Reproduzieren zurückhält, desto wertvoller werden die gedankenmässigen Beziehungen. So meint Ziehen, solle das Kind gewohnt werden, eine Auswahl zu treffen und wertvollere Vorstellungen zur Geltung kommen zu lassen. Die quantitativen Ergebnisse erstrecken sich auf die Zeitverhältnisse der Reproduktion und auf die Schlüsse, die davon abgeleitet werden. Es zeigt sich, *dass die Reproduktionszeiten bei den Kindern sehr viel länger sind, als bei den Erwachsenen.* Die Reproduktionszeiten der Wortreproduktionen sind die kürzesten. Es drückt sich hierin aus, dass die Wortreproduktionen minderwertige Leistungen darstellen. Die Reproduktionen, die räumlich und zeitlich gleich bestimmt sind, sind in der Zeit erheblich länger als alle anderen. Hieraus sehen wir, je weniger lückenhaft die geistige Leistung ist, desto mehr Zeit wird gebraucht. Dar-

aus sieht man, dass durch zu schnelles Reproduzieren die Vorstellungen in ihrem Wert getrübt werden. Vorstellungen, welche auf kurz vorher erlebte Ereignisse zurückgreifen, verlaufen langsam. Das Kind stellt sehr selten einen logischen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen her. Diese Urteile sind beim Kinde sehr selten, und wenn sie auftreten, nehmen sie viel Zeit in Anspruch. In dieser Beziehung gibt es zwei Fälle: entweder ist das Reizwort eine allgemeine Vorstellung und dazu wird eine Individualvorstellung subsumiert (*subsumierende Reproduktion*, z. B. Vogel—Rabe) oder das Reizwort wird aufgefasst als Individualvorstellung, und dazu wird eine allgemeine Vorstellung gesucht (*generalisierende Reproduktion*). Bei Erwachsenen sind die generalisierenden und subsumierenden Reproduktionen selten, aber immerhin häufiger als bei Kindern. Ziehen unterscheidet: *partialisierende* und *totalisierende* Reproduktion. Wird zum Teil gesucht das Ganze gesucht, so ist die Reproduktion totalisierend. Die partialisierenden Reproduktionen sind häufiger und haben weniger Zeit. Es ist das nämlich der leichtere Weg, mit dem Ganzen kann auch der Teil gegeben sein. Deshalb geht in dem Fall von einem Gegebenen der kindliche Geist zu einem anderen schon Gegebenen über. (Durchaus nicht so beim Gedächtnis.) Vorstellungen, welche nur vom abstrakten Denken erfasst sind, werden mit einer anderen zusammengestellt, z. B. Vorstellungen auf Grund kausaler Beziehungen, Ursache—Wirkung (z. B. Milch—Kuh). Auch diesen Weg geht der kindliche Geist. Es ergibt sich, dass sie bei jüngeren Kindern fast gar nicht vorkommen. Bei 11—12jährigen in spärlicher Zahl, aber sie haben sehr geringe Geschwindigkeit; bei Erwachsenen verlaufen sie schneller. Erst vom 13. Jahre fängt also scheinbar der Geist an abstrakte logische Beziehungen zu fassen. Man kann feststellen, dass die Reproduktionsgeschwindigkeit beim Kinde mit dem Alter gleichmässig zunimmt. Darauf ist die Forderung begründet, man muss in der Schule formale Übung in der Reproduktion treiben.

§ 7. Vorstellungskreis der neueintretenden Kinder.

Eine zweite Gruppe von Untersuchungen sind diejenigen, welche speziell den Vorstellungskreis der neueintretenden Kinder untersuchen. Dies ist eine Ergänzung. Sie zeigen uns den Grund und Boden, von welchem die Entwicklung der Vorstellungen in der Schule ausgeht. Sie zeigen, dass das häusliche Leben das Vorstellungsleben nicht besonders bereichert. Eine eigentliche Entwicklung des Vorstellungskreises beginnt erst mit dem Schulantritt. Solche Untersuchungen sind relativ am vollendetsten die von Seyffert in Zwickau und die Annaberger Versuche, herausgegeben von Hartmann unter dem Titel „Analyse des kindlichen Gedankenkreises“.

Die Methode ist meist die der Benennung von Wahrnehmungsobjekten oder von Bildern. Man sagt: Wir nehmen nur wahr, was wir wissen,

wenn wir nicht speziell darauf ausgehen zu beobachten. In dem, was die Kinder richtig benennen, tritt ihre Erkenntnisvorstellung hervor. Seyffert hat die Kinder einzeln oder in Gruppen untersucht (165 Kinder hat er untersucht). Die Beobachtungen erstrecken sich auf vier Punkte: Objekte aus der Wohnung, im Freien, Bilder wie sie im Anschauungsunterricht verwendet werden und spezielle Erkundigungen nach häuslichen Verhältnissen.

Ergebnisse dieser Versuche sind folgende: Das häusliche Leben gibt dem Kinde die meisten und genauesten Wahrnehmungen. Ob das für alle Kinder aller Stände gilt, ist sehr zweifelhaft. Die ärmeren Kinder werden viel im Hause beschäftigt. Viel weniger Vorstellungen werden gewonnen beim Herumschweifen im Freien. Die Aufgabe der Schulreisen ist speziell die Aufmerksamkeit auf die Beobachtung zu lenken. *Die Bilder werden viel weniger genau erkannt als die Gegenstände.* Eine der merkwürdigsten Eigenschaften ist die Neigung der Kinder sich gegenüber allen unbekannten Eindrücken, Gegenständen u. s. w. mit bekanntem auszudrücken, indem sie Analogien und Surrogate (Ersatzmittel) gebrauchen. Über die genaue Wahrnehmung des Unbekannten helfen sie sich hinweg, indem sie es mit dem Bekannten verwechseln (ebenso verfälschende Tendenz des Gedächtnisses). Der Vorteil ist, dass das Kind nicht gleich durch das Neue in Verlegenheit gebracht wird. Hierin liegt die Möglichkeit begründet, an Bekanntes anzuknüpfen und die neuen Begriffe aus dem vorhandenen Vorstellungsmaterial zu entwickeln. Die Gefahr ist, dass die Kinder das Neue nicht unterscheiden, den Charakter der Neuheit machen sie sich nicht genügend klar. Sie werden zu einer flüchtigen ungenauen Wahrnehmung verführt. Mit grosser Bestimmtheit ergibt sich, dass diejenigen Gegenstände am bekanntesten sind, welche am häufigsten (mit den Händen) gebraucht werden. Je mehr die Gegenstände der Handtierung entrückt sind, desto unbekannter sind sie. Die Gegenstände an der Wand sind z. B. relativ unbekannt. Alle diejenigen Verhältnisse, Einrichtungen und Vorgänge sind relativ unbekannt, welche irgendwie ein kausales Verständnis für Naturprozesse voraussetzen. So z. B. das Uhrpendel nur 4% bekannt, die Feuerungseinrichtung nur 7%, Kohlenschaukel 97%, der Brenner der Lampe 11%, die Lampe selbst 96%, Docht der Lampe 90%. In dem vorschulpflichtigen Alter hat das Kind gar keinen spontanen Trieb, die Wahrnehmungen zu analysieren. Sie haben nur unbestimmte Gesamtvorstellungen. Die Aufmerksamkeit der Kinder muss deshalb erst geweckt werden. Die meisten Verwechslungen treten auf bei Farben. Kinder haben die Neigung statt des Ganzen den Teil zu setzen, oder sie bilden neue Wörter, je nachdem sie Eigenschaften des Gegenstandes für wichtig halten, oder sie setzen das Ähnliche und Bekannte ohne weiteres für das Unbekannte ein (z. B. Uhrpendel—Schleuder). Wie das Kind nicht analysiert, so fehlen oft auch die synthetischen Prozesse, na-

mentlich bei kleinen Kindern bleiben sie ganz aus. Die Kinder haben die Einzelheiten nicht zu den Gesamtvorstellungen verbunden. Besonders stark werden die Verwechslungen, wenn die Abbildungen nicht charakteristisch genug sind, bei botanischen und zoologischen Bildern. (Die Bilder führen zu Verwechslungen und falschen Vorstellungen.) Alle anderen Versuche, speziell die Annaberger-Versuche, haben wesentlich das gleiche ergeben. Die Annaberger-Versuche haben besonders den Einfluss der sozialen Verhältnisse gezeigt. Wo die Eltern dem Hause mehr entzückt sind, entwickeln sich die Vorstellungen einseitig. Die Kinder wohlhabender Eltern haben ungenügende Vorstellungen von häuslichen Dingen.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Mission der Austauschprofessoren Deutschlands.*

Eine Bankettrede.

Von **Prof. Leo Stern**, Assistenz-Superintendent, Milwaukee, Wis.

Verehrter Herr Professor Kühnemann!

Ich betrachte es als eine grosse Ehre, von dem Ausschusse, der das heutige Fest vorzubereiten hatte, dazu auserlesen zu sein, an Sie einige Worte zu richten. Es ist nicht leicht, die richtigen Worte zu finden, um den Dank auszudrücken, den wir alle Ihnen für Ihre segensreiche Tätigkeit in Milwaukee übermitteln möchten. Was Sie für uns, für das Deutschtum, für alle deutsch-kulturellen Bestrebungen im Staate Wisconsin getan haben, das kann augenblicklich noch nicht ermessen, sondern nur geahnt werden. Aber es besteht kein Zweifel, dass der Samen, den Sie gesät, in der Zukunft herrliche Früchte tragen muss und wird. Wer mit einem solchen reichen Schatz von Wissen ausgerüstet, wer in solch hohem Masse der Rede Herr ist, wer einen solchen Enthusiasmus in seiner Arbeit zeigt und hervorrufen kann wie Sie, der muss in den Herzen seiner Zuhörer ein Echo wachrufen, das noch lange nachklingen wird. Sie sind zu uns nach Wisconsin gekommen als ein Missionar, und keiner war wohl berufener als Sie, in uns Deutschamerikanern wieder jenes Feuer anzufachen, an dessen Glut wir unseren Glauben an eine erfolgreiche Zukunft deutschamerikanischer kultureller Bestrebungen wärmen können. Sie haben uns belehrt aus dem reichen Schatze Ihres Wissens, Sie haben in uns neuen Enthusiasmus erweckt, Sie haben uns überzeugt, dass unsere Arbeit, so gering sie auch sein mag, nicht vergebens getan sein wird. Sie haben uns gestärkt, indem Sie uns neue Freunde für unsere Sache gewonnen haben. Dafür dankt

*) Ansprache, gehalten bei dem zu Ehren Professor Eugen Kühnemanns, ersten Karl Schurz-Professors an der Staatsuniversität von Wisconsin, seitens der deutschen Lehrer Milwaukee veranstalteten Bankett.

Ihnen niemand mehr als der Lehrer der deutschen Sprache und Literatur, dessen Arbeit nur dann erfolgreich sein kann, wenn er weiss, dass hinter ihm Gesinnungsgenossen stehen, und dafür spreche ich Ihnen im Namen der Lehrer des Deutschen in Milwaukee und ihrer Freunde den tiefgefühltesten Dank aus. Und als ein Zeichen dieses Dankegefühles hat der Verein deutscher Lehrer in seiner letzten Sitzung Sie zu seinem Ehrenmitgliede ernannt.

Aber, verehrter Herr Professor, damit ist nach meiner Ansicht erst die eine Hälfte Ihrer Mission erfüllt. Die andere, vielleicht schwerere, aber ebenso wichtige harret noch Ihrer Mithilfe und muss in Deutschland getan werden. Wir Deutschamerikaner leiden vor allen Dingen darunter, dass wir als die verlorenen Kinder Deutschlands angesehen werden, das heisst, wir finden nicht die gerechte Beurteilung und Anerkennung unserer Bestrebungen, wenn diese nicht einen offiziellen Stempel tragen. Und doch sind wir noch lange nicht tot, sondern betätigen uns in recht lebendiger Form. Ich muss den Vorwurf erheben, dass wir in unseren deutschen kulturellen Bestrebungen nicht jene Unterstützung von Deutschland aus haben, die wir uns so sehr wünschen und die auch förderlich wäre. Ich erinnere mich nicht, jemals gehört oder gelesen zu haben, dass man in Deutschland dem Aufmerksamkeits schenkt, was zum Beispiel in Milwaukee seit einem halben Jahrhundert geschieht, um das Deutschamerikanertum, die Eingewanderten sowohl wie deren Nachkommen, noch in geistiger Beziehung deutsch zu erhalten. Und doch ist hier schon manches geschehen und geschieht auch heute noch, was eines anerkennenden Wortes wert gewesen wäre. Ich will auf die Vergangenheit nicht weit zurückgreifen, sondern nur einige Momente aus der Tätigkeit des Deutschamerikanertums der jüngsten Zeit erwähnen. Als vor etwa einem Jahre das grosse nationale deutsche Sängerfest hier war, bei dem mehr als 3500 Männer mitwirkten, da wurde von diesem Kulturereignis fast nirgends in Deutschland Notiz genommen. Und ist es nicht eines Lobes wert, wenn Tausende von Männern zusammenkommen, um dem deutschen Volksliede fern von der Heimat Geltung zu verschaffen? Wohl hören wir oft von dem germanischen Museum in Cambridge, von dem deutschen Haus in New York, beides sicherlich Institute, die ihre Existenzberechtigung haben. Aber ist unser deutsches Theater, das seit Jahrzehnten durch die Mithilfe wohlhabender Deutschamerikaner erhalten wird, nicht auch ein deutsches Haus? Ist unser Lehrerseminar, das alljährlich eine Anzahl junger Lehrer als Missionare deutschen Kulturlebens hinauschiekt, nicht auch ein deutsches Haus? Machen wir nicht jede Klasse in unseren Schulgebäuden während eines bestimmten Teiles des Tages zu einem deutschen Hause? Und finden wir dafür auch nur Erwähnung? Einen grossen Teil der Schuld an diesem Mangel an Verständnis muss ich jenen Amerika-Reisenden aus Deutschland, die auf Grund nur flüchtiger Beobachtungen die Verhältnisse falsch beurteilen, und einem Teile der deutschländischen Zeitungen zuschreiben, die in ihren Berichten über Amerika entweder Falsches oder Unzutreffendes bringen und die von den Vorgängen auf dem Gebiete deutschamerikanischen Geisteslebens nicht die geringste Ahnung zu haben scheinen. Manche der verbreitetsten Zeitungen Deutschlands bringen Berichte über hier geschehene Morde und Schwindeleien und die in manchen hiesigen Kreisen herrschende Verschwendungssucht und nennen dies „echt amerikanisch“. Aber geschehen in Deutschland nicht auch Morde oder auch in anderen Ländern? Wird nicht auch dort gegaunert, finden wir nicht auch dort Verschwendung in manchen Kreisen? Nein, diese Erscheinungen sind nicht echt amerikanisch! Wenn wir aber hier durch unsere eigenen Mittel seit Jahrzehnten ein deutsches Theater auf künst-

lerischer Höhe erhalten, wenn Deutschamerikaner das Lehrerseminar, die einzige derartige Anstalt ausserhalb Deutschlands, durch Stiftungen stützen, wenn wir es dahin gebracht haben, dass trotz grosser Anfeindungen 30,000 Kinder in den hiesigen öffentlichen Schulen am deutschen Unterricht teilnehmen, wenn Hunderte und Tausende von Männern und Frauen sich allwöchentlich versammeln, um am deutschen Gesange sich zu erfreuen und zu stärken, wenn wir durchsetzen, dass die Kinder und die heranwachsende Jugend durch deutsches Turnen sich körperlich ausbilden, wenn zu Vorträgen, die deutsches Kulturleben uns näher bringen, Tausende hinziehen und mit der grössten Aufmerksamkeit lauschen, wenn alle diese Bestrebungen vor sich gehen ohne irgendeine Hilfe oder Aufmunterung von irgend einer Seite ausserhalb des engsten Kreises und nur beeinflusst durch inneren Drang und durch das Gefühl der Dankbarkeit für Deutschland und der Bewunderung seiner geistigen Grösse, das ist echt amerikanisch, echt deutschamerikanisch. Wir sind nicht verlorene Kinder Deutschlands, sondern wir fühlen uns in geistigen Beziehungen noch eins mit ihm und wir wünschen nur, dass dieses Band in der Zukunft noch ein stärkeres werden möge. Und dazu erbitten wir Ihre Mithilfe. Sagen Sie den Deutschen, dass wir uns eines Stammes fühlen und dass wir Deutsche im Nordwesten Amerikas nicht tot sind, sondern recht lebendig; sagen Sie ihnen, dass wir unentwegt auf demselben Wege weiter arbeiten wollen, dass wir aber eine gerechtere Beurteilung unserer Bestrebungen erhoffen. Sagen Sie ihnen, dass die Liebe für Deutschland in unseren Herzen noch weiter schlägt und dass, wenn je — und ich hoffe, es wird nie geschehen — Deutschland in Not sein sollte, die Deutschamerikaner in allererster Reihe ihre Dankbarkeit betätigen würden. Sagen Sie ihnen, was Sie selbst gesehen und beobachtet haben, und ich bin überzeugt, Deutschlands Urteil über uns wird in Zukunft ein richtiges und gerechteres sein. Wenn Sie diese zweite Hälfte Ihrer Mission erfüllt haben, dann werden Sie sich in all unseren Herzen ein Denkmal errichtet haben, das niemals erschüttert werden kann.

Und nun, meine Damen und Herren, bitte ich Sie, unserem Dankesgefühl für das, was Herr Professor Kühnemann getan, und unserer festen Zuversicht auf das, was er in Deutschland in derselben Weise für uns tun wird, durch ein dreifaches Hoch Ausdruck zu geben: Professor Kühnemann hoch, hoch, hoch!

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

In dem Städtchen Tiffin, O., feierte im letzten Monat *Frl. Lisette Herbig* das 40jährige Jubiläum als deutsche Lehrerin an ein und derselben Schule. Das ganze Städtchen nahm freudig Teil an dem Ehrentag der deutschen Jugenderzieherin und gab ihr viele Beweise der Achtung und Wertschätzung. Durch dieses Jubelfest setzte die Bürgerschaft nicht allein der allbeliebten Lehrerin ein Ehrendenkmal, sondern auch sich selbst, indem sie zeigte, dass sie treue Dienste zu schätzen weiss. Der Korrespondent und mit ihm die anderen Kollegen und Kolleginnen von hier, die letztes Jahr die denkwürdige Deutschlandfahrt

mitmachten, entbieten der wackeren, lebenswerten Jubilarin zu Tiffin noch nachträglich herzliche Glückwünsche.

Unser neues Schuloberhaupt, Dr. Condon, bewies kürzlich durch eine Entscheidung in einem *Disziplinar-Fall*, dass die Lehrerschaft in ihm, dem Superintendenten, einen zuverlässigen Rückhalt hat. Gegen einen deutschen Oberlehrer lag eine Beschwerde vor wegen ungerechter Bestrafung eines Schülers. Dr. Condon untersuchte den Fall persönlich und entschied, dass die körperliche Züchtigung des renitenten Schülers vollauf verdient und gerechtfertigt war.

In seiner letzten Korrespondenz hatte der Chronist leider vergessen, das

Hinscheiden eines ehemaligen Kollegen, *Dr. Adolph Leue*, zu erwähnen. Der Verstorbene, der ungefähr zwanzig Jahre lang als deutscher Oberlehrer hier wirkte und nebenbei in der hiesigen pharmazeutischen Schule Botanik dozierte, hatte sich später als städtischer Förster durch Pflege und Verbesserungen unserer Parks bedeutende Verdienste erworben. Dr. Leue war als Botaniker im ganzen Staate Ohio stets hochgeachtet und darum Ehrenmitglied verschiedener botanischer und forstwissenschaftlicher Vereine geworden. Als Florist am städtischen Armenhaus beschloss Freund Leue seine irdische Laufbahn, die leider nur selten von der Sonne des Glückes und der Freude beschienen war, viel seltener als es der allezeit für die Natur schwärmende Idealist mit dem grossen kindlichen Herzen es sicherlich verdient hatte. Am 30. Januar wurde, was von Leue sterblich war, auf dem Spring Grove Friedhofe zur letzten Ruhe gebettet, in der landschaftlich so herrlich angelegten Totenstadt, woselbst er ehemals nach seinem Eintreffen in Cincinnati seine erste Anstellung gefunden hatte.

E. K.

Chicago.

„Frisch auf, mein Volk, die Flammenzeichen rauchen!“ So klang es vor 100 Jahren, und die zündenden Worte eines Arndt und eines Körner schürten die Flammen des Patriotismus an und trugen dazu bei, den Bann der Fremdherrschaft zu lösen. In Deutschland wird in diesem Jahre pietätvoll der grossen Taten der Ahnen gedacht.

Es ist daher sehr zeitgemäss, dass der Verein deutscher Lehrer in Chicago sein Programm mit Begeisterung für jene grosse Epoche in Geschichte und Literatur füllte. Herr Alex. L. Heilbronn hielt am 13. März in dem genannten Verein einen ausserordentlich interessanten Vortrag über die Befreiungskriege und deren Einfluss auf europäische Verhältnisse. In schwungvollen, geistreichen Worten schilderte Herr Heilbronn den Anfang des vorigen Jahrhunderts. Während die allgemein bekannten geschichtlichen Tatsachen schon sehr interessant sind, so gab es doch noch viele Zustände, die besonders für den Pädagogen von Wert sind, z. B. die Erneuerungen in den Erziehungs-Methoden, die damals auftauchten und dazu beitrugen, das deutsche Volk für seine grossen Auf-

gaben fähig zu machen. Es war wohl nicht zufällig, dass Wilhelm von Humboldt gerade damals das preussische Unterrichtswesen in Berlin leitete und dass Fichte und Schleiermacher ihre Ideen verkündeten und so neue Pflanzstätten der Wissenschaft schufen, die Trägerinnen für den Aufschwung des deutschen Volkes wurden.

Eine Deklamation von Körners „Auf-ruf“ war der Höhepunkt des Vortrags und erntete grossen Beifall von allen Anwesenden.

Ein junger Künstler, Mr. Grant, Schüler von der Austin Hochschule, gab zwei Klaviervorträge, die er mit grosser Fertigkeit und feinem Ausdruck vorspielte.

A. S. B.

Milwaukee.

Mitte Februar fand im hiesigen *deutschen Theater* die zweite *Schüler-vorstellung* statt. L'Arronges bekanntes Lustspiel „Mein Leopold“ wurde gegeben. Der Besuch der Vorstellung seitens der lieben Jugend war ein guter.

Gegen Ende des Monats bot sich dem literatur- und kunstliebenden Deutschtum der Stadt ein seltener Genuss. Eine tapfere Künstlerschar, bestehend aus Studenten der Staatsuniversität, hatte unter der fähigen Leitung des Herrn Professor Feise in Madison *Gerhart Hauptmanns* „Der arme Heinrich“ öffentlich aufgeführt. Da der Erfolg in Madison ein ausgezeichneter war, so kam man auf den Gedanken, dasselbe Stück auch in Milwaukee aufzuführen. Trotz eines heftigen Schneesturms war das Theater bei dieser Gelegenheit gut besetzt. Die jungen Leute machten ihre Sache recht gut und ernteten grossen Beifall. Ganz besonders verdient Professor Feise erwähnt zu werden, da er mit grossem Geschick und tiefem Verständnis die Hauptrolle spielte.

Am letzten Februar tagten sowohl der *Stadtverband* als auch der *Staatsverband* „Wisconsin“ des Nationalbundes. In ersterem verhandelte man über den Vortrag, den Herr Rudolf Cronau im Frühling dieses Jahres hier zu halten gedenkt, während im Staatsverband die grosse *hundertjährige Gedenkfeier* zur Erinnerung an die Befreiung Deutschlands angeregt und besprochen wurde. Da ähnliche Feiern überall geplant werden, wo man deutsch spricht und fühlt, will auch Milwaukee nicht zurückbleiben.

Im *Steubendenkmal - Verein* wurde Beamtenwahl gehalten. Die meisten

alten Beamten wurden wiedergewählt. Ein grosser Bazar ist geplant, der im März im Auditorium stattfinden wird und eine Woche dauern soll.

Hans Siegmeyer.

Reisebericht.

In *Chicago* herrscht überall unter den am deutschen Unterricht interessierten Leuten grosse Befriedigung über die Fortschritte, die unter der neuen Leitung von Herrn Martin Schmidhofer gemacht wurden. Auch die deutschen Mitglieder des Schulrates erfreuen sich des Vertrauens ihrer amerikanischen Kollegen; unser eifriger Freund Heinrich W. Huttman ist jetzt Vizepräsident des Schulrates; seinem Einfluss und praktischen Sinne wird es wohl gelingen, dem Deutschunterricht in *Chicago* wieder eine gehobene Stellung zu verschaffen, so dass *Chicago* in der Zukunft wieder vorbildlich werden wird auch auf diesem Gebiete. Wenn der Lehrerbund sich entschliessen sollte, im Sommer 1914 eine Tagung in *Chicago* abzuhalten, so hofft man, noch grösseres Interesse und noch energischere Förderung der Deutschunterrichtsbewegung zu gewinnen.

Auch in *Baltimore* regt sich stärker das Interesse am Deutschunterricht. Herr Alb. L. Fankhanel und Herr John Tjarks und mit ihnen der Bürgerverein bemühen sich eifrig, neues Leben in die Sache zu bringen. Sie haben dabei die volle Unterstützung des Hilfssuperintendenten Koch, der alles tut, um den Deutschunterricht zu heben und zu verbessern. Besonders erfreulich ist die Tatsache, dass Herr Fankhanel, Mitglied des Schulrates, dessen Tüchtigkeit sogar von dem Bürgermeister von *Baltimore* gelegentlich eines Bankettes offen gerühmt wurde, sich eifrig um die Reorganisation und Kräftigung des deutschen Lehrervereins bemüht. Herr Koch, den ich aufsuchte, teilte mir mit, dass auch in *Baltimore* an den öffentlichen Elementarschulen deutsche Lehrer gebraucht würden und schwer erhältlich seien. *Baltimore* erteilt Deutschunterricht in sämtlichen Graden. Von 53,752 Schülern nehmen 3,112 Deutsch und z. befaanden sich 545 Schüler im 1. Grad; 591 im 2.; 512 im 3.; 544 im 4.; 421 im 5.; 255 im 6.; 127 im 7. und 115 im 8. Grad. Die Schüler verteilen sich über 10 Schulen und werden unterrichtet von 44 Lehrern des Deutschen. Der Deutschunterricht an den 5 High

Schools von *Baltimore* wird von 20 Lehrern erteilt. Wir möchten nur wünschen, dass es sich die deutschen Lehrer von *Baltimore* angelegen sein lassen, nach ihrer Reorganisation sich des Lehrerbundes und des Lehrerseminars zu erinnern. Einem Lehrerausschuss müsste es doch möglich sein, geeignete Kandidaten für das Seminar zu finden, wo ja die Stadt *Baltimore* Stellen haben wird. Es wäre angenehm, wenn auch von *Baltimore* wieder Schüler ins Seminar kämen, zumal man hofft, dass der Damenzwerg des Bürgervereins Mittel und Wege finden wird, ein jährliches Stipendium für einen *Baltimorer* oder *Maryländer* Schüler zu gründen.

In *Philadelphia* hatte ich das Vergnügen, das Hauptquartier des Nationalbundes zu besichtigen. Wenn ich zurückdenke an die schüchternen Anfänge des Bundes, muss ich gestehen, dass er trotz allem Argwohn und Misstrauen zu einer starken Vereinigung herangewachsen ist, deren Organisation sich von Tag zu Tag besser befestigt; und ich bin überzeugt, dass wir noch Grosses von ihr erwarten können. Die Leitung liegt in den besten Händen, praktisch und flott erledigt sie ihre Geschäfte. Der nimmermüde Herr Timm mit seinem neuen Beistand sind tüchtige Stützen des vielbelästigten, aber auch hochgeachteten Präsidenten, Dr. Hexamer.

Es wäre mir lieb, wenn ich so viel Rühmendes über den Stand des Deutschunterrichts von *Philadelphia* sagen könnte. Betrübbend ist es, wenn auch die Gegenwart an den Verhältnissen keine Schuld trägt, dass gerade in der Hochburg des Nationalbundes dem deutschen Unterricht in den Volksschulen noch kein Platz gewonnen werden konnte. Freilich bemüht sich der deutsche Schulverein nach Kräften, deutschen Unterricht an seinen Privatschulen mit grossen Opfern zu gewähren, allein die dadurch immer wieder nötig werdenden Betteilen verleiden den Besten die Sache, und ein wirklicher Aufschwung ist nur durch die Einführung des Deutschunterrichts an den öffentlichen Schulen zu erzielen. Das sehen nun auch der Nationalbund und die deutschen Zeitungen ein. Man ist nun dabei Unterschriften für eine Eingabe zu sammeln, die darauf hinzielt, den deutschen Unterricht versuchsweise in der Robert Morris Schule einzuführen. Zehntausend Unterschriften sind bereits vorhanden. Wenn der Gedanke

sich noch in diesem Schuljahre wirklichen liesse, wäre viel gewonnen, hoffentlich gelingt es. Mir drängt sich nur im Angesicht dieser Verhältnisse die Frage auf: Ist es möglich, wie die Dinge stehen, einen Lehrertag im kom-

menden Sommer in Philadelphia zu veranstalten? Soviel mir bekannt, hat sich der Vorstand des Lehrerbundes immer noch nicht endgiltig entschlossen.

G. J. Lenz.

III. Umschau.

Vom Seminar. Herr Dr. H. H. Fick aus Cincinnati stattete dem Seminar am 20. und 21. Februar seinen Besuch ab. Zur selben Zeit beehrte uns auch der diesjährige Kaiser Wilhelm Professor an der Columbia University, Herr Professor Dr. Felix Krüger von Halle a. S.

Herr Professor Rudolf Tombo jr. wird am 13. März in der Aula des Seminars einen Vortrag über das Nibelungenlied halten.

Seminarverein. Die erste ordentliche Hauptversammlung des Seminarvereins (Seminary Endowment Association) findet am 17. März in New York statt. Als Vertreter des Seminars werden die Herren Max Griebisch und Leo Stern dort erscheinen. Schon zwei Tage vorher wird diesen beiden Besuchern zu Ehren ein Bankett seitens des Deutschen Pressklubs von New York veranstaltet werden.

Für den Seminarverein wurden im Laufe des Monats die folgenden Mitglieder gewonnen:

<i>Newark.</i>	
H. C. Schuetz	\$ 10
<i>Hoboken.</i>	
G. Vintschger	10
B. Bergman	5
Jos. E. Geissberger	10
<i>New York.</i>	
Jac. H. Schiff	500
Ladenburg, Thalmann & Co.	50
Rud. Erbsloeh	100
Paul Lichtenstein	10
Dr. F. Schniewind	10
Liter. Verein Morrisania	10
Jonh H. Meyer	10
William Guggenheim	10
G. E. Schrieb	10
Sigmund Reinach	10
Mrs. Meta Weber	10
Chas. E. Levy	10
<i>Boston.</i>	
Prof. Dr. Hugo Muensterberg....	10
<i>New Haven, Conn.</i>	
Schlaraffia Novus Portus	10
<i>Lynn, Mass.</i>	
R. H. Rice	10

Buffalo, N. Y.

Schlaraffia Bionia 20

Rochester, N. Y.

Carl F. Lomb 10

Ausserdem ist der im Februarheft erstattete Bericht dahin richtig zu stellen, dass Herr August Goertz, Newark, einen jährlichen Mitgliedsbeitrag von \$20 anstatt von \$10 gezeichnet hat.

Deutsch in Nebraskas Schulen. Am 20. Februar hat die Legislatur von Nebraska eine Gesetzesvorlage angenommen, wonach die Erteilung von fremdsprachlichem Unterricht in den Volksschulen des Staates ermöglicht wird. Voraussichtlich wird diese Vorlage auch vom Senat passiert und vom Gouverneur unterzeichnet werden. Damit wäre dann ein neuer Erfolg des deutschen Staatsverbandes und des unermüdlichen Vorsitzenden des Schulkomitees, Herrn C. A. Sommer, zu verzeichnen.

In Denver wird im Juni des nächsten Jahres das *Turnfest* des Nordamerikanischen Turnerbundes und im Jahre 1914 das *Sängerfest* des Nordamerikanischen Sängerbundes abgehalten.

Deutsche Kampfspiele 1920. Im Jahre 1920 werden es fünfzig Jahre, dass die Neugründung des deutschen Reiches erstritten wurde. Schon jetzt beschäftigt man sich in Deutschland damit, wie ein vaterländisches Gedächtnisfest am würdigsten zu begehen sei. Bemerkenswert ist hier der Vorschlag des Doktors Wilhelm Rolfs, im Jahre 1920 im Gegensatz zu den internationalen olympischen Spielen ein deutsch-nationales Fest von Kampfspielen aufzuführen. In einer kleinen Schrift (Deutsche Kampfspiele 1920, I. F. Lehmanns Verlag, München) geht Rolfs von dem Gedanken aus, dass eine Feier, die das Andenken unserer Väter zu ehren bestimmt ist, nicht als Selbstzweck betrachtet werden kann, sondern einen höheren vaterländischen Zweck erfüllen muss,

und dieser Zweck muss die Erfüllung eines grossen vaterländischen Ideals, einer das deutsche Volk in seinen besten Eigenschaften vorwärts treibenden Aufgabe sein. Als solcher Zweck wird in der Schrift weiter dargelegt, dass körperliche und geistige Zucht zu grösstmöglicher Leistungsfähigkeit ausgebildet werden müssen. Diese Rassenpflege, wie sie Rolfs als hohes Ziel im Auge hat, muss aber seiner Ansicht nach national sein, „denn alle Kultur besteht auf einer möglichst ausgebreiteten wahrhaften Bildung, diese aber auf einer in sich selbst ruhenden, von fremder Art unabhängigen, geistig wie körperlich gesunden Persönlichkeit“. Wer seinem Volke nützen will, soll sich die Frage beantworten: „Wie kann ich die Rassenpflege meines Volkes heben? Wie kann ich aus den durch die natürlichen Verhältnisse gegebenen Fähigkeiten und Eigenschaften körperlicher wie geistiger Art das Grösstmögliche herausheben und beides, die körperliche wie die geistige Entwicklung in stetem Fortschreiten zur Vollendung hin erhalten?“—Die praktische Ausführung eines solchen Planes wird ebenfalls des näheren in der Schrift behandelt.

sehr verschieden, aber gegenüber denen der Knaben befriedigend. In sprachlicher und formaler Bildung sind die Mädchen diesen überlegen. In den Sprachen macht allerdings das Latein eine Ausnahme. Auch die sogenannten Verstandesfächer, hauptsächlich Mathematik und hier besonders Geometrie, sind bei den Mädchen gar nicht beliebt. Ähnlich steht es auch bei den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Gedächtnisfächer behagen ihnen eher. „Die Mädchen suchen zu wissen, die Knaben zu verstehen.“ Sehr bemerkenswert ist ferner, dass in verschiedenen Berichten gesagt wird, die Leistungen des weiblichen Geschlechts würden vom 12. oder 13. Jahre an auffallend geringer, was zweifellos mit der körperlichen Entwicklung (Pubertät) zusammenhängt. Hinsichtlich des Verkehrs und der gegenseitigen Einwirkung sind die Erfahrungen im allgemeinen recht erfreulich, namentlich in bezug auf den Fleiss. Die weitaus überwiegende Mehrzahl der befragten Lehrer, die Religionslehrer (Geistlichen) inbegriffen, hat sich für die Zulassung der Mädchen an höhere Schulen ausgesprochen.

Was Berlin für das einzelne Schulkind ausgibt, zeigt der eben erschienene städtische Gesamtverwaltungsbericht für das Jahr 1911/12. Danach belaufen sich die Kosten für jedes Schulkind (ohne Berücksichtigung der Erwerbskosten für Schulgebäude, der Kosten für Pflanzenanfuhr, der Lehrer pensionen, sowie der Witwen- und Waisengelder) auf rund 113 M. Im Vorjahr waren es nicht ganz 111 M.

Ueber Erfahrungen mit der Ko-education an den höheren Schulen Württembergs bringt Oberlehrer Kämmerer in der „Umschau“ einen bemerkenswerten Artikel, in dem er die bisher gemachten Erfahrungen, die er durch eine Umfrage gesammelt hat, als überraschend gute bezeichnet, 2/3 aller höheren Schulen Württembergs werden auch von Mädchen besucht. Diese zeichnen sich aus durch grösseren Fleiss, rasche Aufnahmefähigkeit und grössere Feinheiten in der Beobachtung von Aeusserlichkeiten. In den unteren und mittleren Klassen sind sie geistig gereifter, in den höheren Klassen dagegen fehlt es manchen an der nötigen Gründlichkeit und Verstandesschärfe. Die Leistungen der Mädchen sind individuell und nach Jahrgängen

Wohlfahrtseinrichtungen in den preussischen Volksschulen. Was in der preussischen Volksschule an Wohlfahrtseinrichtungen vorhanden ist, steckt meist in den Anfängen. Das zeigt sich am deutlichsten darin, dass erst in 1786 (unter 30,863) Schulverbänden Schulärzte tätig waren, nur 530 Schulzahnpflege trieben, in 415 Schulbrausebäder eingerichtet waren. Und das sind die am häufigsten vertretenen Einrichtungen. Die anderen sind noch spärlicher vorhanden. So zählte die Statistik 1911 nur 11 Waldschulen, und freie Lernmittel gewährten nur 15 Schulverbände. Auch die Schulspeisung erfolgt nur ganz vereinzelt, nämlich in 107 Schulverbänden. 19 haben orthopädischen Turnunterricht und 40 Stottererkurse eingerichtet. An einigen Stellen endlich stehen den Kindern mit schlechtem Schuhzeug bei nassem Wetter Pantoffeln zur Verfügung, eine Einrichtung, der in Rücksicht darauf, dass über 106,000 Volksschüler einen Schulweg von über 2½ km zurückzulegen haben, die weiteste Verbreitung zu wünschen ist.

Moralunterricht für Dissidentenkinder. Die bayrische Regierung hat erlaubt, dass die Kinder freireligiöser

Eltern auf deren Wunsch konfessionslosen Moralunterricht erhalten können und in diesem Falle vom konfessionellen Religionsunterricht befreit sind. Zuerst haben sich die überkatholischen Organe gegen diese Verfügung des Ministeriums Hertling gewandt und ein festes Auftreten des Zentrums in Bayern verlangt. Nun kommen die offiziellen Blätter der bayrischen Zentrumspartei. Der „Bayr. Kour.“, das führende Zentrumsblatt, bringt einen wütenden Artikel. Der Mühe, den konfessionslosen Moralunterricht kennen zu lernen, wie es offenbar die Regierung getan hat, braucht sich ein kleinkalibres Blatt nicht zu unterziehen. Die Weisheit kommt ihm von selbst. So wundert man sich auch nicht über einen Satz, wie folgenden: „In unsern Tagen, in welchen sich die Jugendfürsorgevereine alle Mühe geben, ein gefährdetes Kind zu retten, ist es ein Hohn auf unsre Jugendschutzbestrengungen, wenn man mit staatlicher Genehmigung die Kinder in den Freidenkerschulen religiös und damit in der Folge auch sittlich verwahrlosen lässt.“ Und dann heisst es zum Schluss: „Wird die Regierung bald ein letztes Wort sprechen?“ Das bayrische Ministerium ist ganz konsequent, aber das wollen die Überklerikalen nun auch nicht; für sich verlangen sie religiöse Freiheit, aber den Dissidenten wollen sie sie nicht gewähren.

Ertelung des Einjährig - Freiwilligenzeugnisses an einer Auslandsschule. Die Deutsche Schule in Joinville (Brasilien) hat soeben die Berechtigung erhalten, vom nächsten Jahre ab das Einjährig - Freiwilligenzeugnis erteilen zu können. Die im Jahre 1860 gegründete Schule hat besonders seit dem Jahre 1907 einen rühmlichen Aufschwung genommen. Die neunklassige Schule wird heute von 235 Kindern besucht, und der Unterricht von acht Lehrern erteilt, von denen zwei akademische Bildung haben. Eine weitere Lehrkraft, eine Lehrerin, ist jetzt in Deutschland verpflichtet worden. In bezug auf die Anforderungen für das Freiwilligenzeugnis ist der Schule das Recht zugestanden worden, dass an die Stelle des Französischen das Portugiesische tritt. Sowohl für das Schulgeld wie für den Mitgliedsbeitrag des Schulvereins sind, laut der Halbmonatsschrift „Süd- und Mittelamerika“, die Mindestsätze so niedrig bemessen, dass die Schule in der Tat

allen Kindern deutscher Zunge zugänglich ist. Ausserdem sind zurzeit 15 Freistellen vorgesehen. Die deutsche Kolonie in Joinville gehört nicht zu den reichen, und nur der in ihr herrschende gute Geist der Einigkeit und ihr waches deutsches Empfinden ermöglichen es, die Schule auf diese Höhe zu bringen und zu erhalten.

Zürcher Volksabstimmung über das Lehrerinnenzölibat. Was selbst die Optimisten unter den Freunden der Frauensache nicht geglaubt, ist eingetroffen: das vielumstittene Gesetz wurde am 29. September mit 39,000 gegen 36,000 Stimmen verworfen. Im Kanton Zürich kann also die verheiratete Lehrerin in Zukunft auch als Gattin und Mutter noch im Dienst der Schule bleiben. Die lebhafteste Propaganda, die acht Züricher Frauenvereine aller Richtungen gemeinsam ins Werk gesetzt, hat den ersten Erfolg zu verzeichnen. Von politischen Parteien haben nur die Sozialdemokraten einstimmig und eine sonst meist als Gegner der Frauenbewegung auftretende Gruppe des Bürgerverbands die Rechte der verheirateten Lehrerinnen gestützt.

Bulgarien schiebt seine Siege mit seiner guten Schulbildung zu. „Alles, was Bulgarien heute an intellektuellen und moralischen Werten besitzt, das verdankt es ausschliesslich seiner Schule“, schreibt der frühere bulgarische Unterrichtsminister Prof. Dr. Schischmanow. 1832 wurde die erste öffentliche Volksschule nach der Bell-Lancasterschen Methode eröffnet. Jetzt besitzt das Land 3482 Volksschulen mit 8866 Lehrkräften. Einst wurden die Schulen ausschliesslich von den Gemeinden gegründet und versorgt, jetzt trägt hauptsächlich der Staat die Kosten für die Volksbildung, und alljährlich wächst das Budget des Unterrichtsministeriums fast ins Unermessliche. So weist der Staatsvoranschlag für das vergangene Jahr eine Gesamtausgabe von rund 25 Millionen Franken für Schul- und Unterrichtszwecke auf, was enorm ist, wenn man bedenkt, dass die Einnahmen des Landes nur mit rund 190 Millionen bewertet sind.

Analphabetentum. Der schwedische Statistiker Sundberg hat eine Statistik über den Stand des Volksunterrichts in den europäischen Staaten herausgegeben. Nach dieser Statistik zählt in

Prozenten Deutschland 0,005 Analphabeten, Schweden und die Schweiz je 0,1, Dänemark 0,2, Grossbritannien 1,0, Frankreich 2,0, die Niederlande 2,1, Finnland 4,9, Belgien 10,2, Österreich-Ungarn 25,7, Griechenland 30, Italien 31,1, Bulgarien 53, Serbien und Russland je 62, Portugal 70 und Rumänien 75.

Zur Erforschung der verbrecherischen Psyche will die französische Regierung nach einem Berichte der „Dokumente des Fortschritts“ eine Zentralanstalt für Verbrecherpsychologie errichten. Sie wird dazu bestimmt werden, ein systematisches Studium

der Verbrecher unter dem dreifachen Gesichtspunkt ihrer Abstammung und physischen Artung, ihres Seelenzustandes und der Einflüsse, die auf sie ein gewirkt haben, durchzuführen. Auch statistische Methoden sollen herangezogen und so die Entwicklungsgesetze des Verbrechens aufgedeckt werden. Der Gesetzgeber, klar unterrichtet über die Momente, welche zum Verbrechen führen, es begünstigen oder aber verhindern, wird auf diese Weise, so hofft man, besser in der Lage sein als bisher, entsprechende Massregeln zur Eindämmung des Verbrechens zu treffen.

IV. Vermischtes.

Ein Jugendbrief des Kaisers über seine Gymnasialzeit. Die Reform der höheren Schulen, die der Kaiser sogleich nach seiner Thronbesteigung mit der am 4. Dezember 1890 eröffneten Schulkonferenz einleitete, liegt tief begründet in den bitteren Erfahrungen, die der Herrscher selbst als Gymnasiast gemacht hat. Auf diesen engen Zusammenhang weist Prof. Paul Meinhold in seinem inhaltsreichen Buche „Wilhelm II., 25 Jahre Kaiser und König“, hin, das er soeben im Verlage von Ernst Hofmann erscheinen lässt.

In der Rede, mit der der Kaiser die Schulkonferenz eröffnete, erinnerte er sich jener Tage, da „der Notschrei der Eltern und Familien laut wurde, dass es nicht so weiter gehen könne“. Die Schüler mussten damals die Stundenzahl der häuslichen Arbeiten jeden Tag aufschreiben, und es kamen für die Abiturienten $6\frac{1}{2}$ bis 7 Stunden heraus. „Rechnen Sie dazu 6 Stunden Schule, 2 Stunden Essen, dann können Sie ausrechnen, was von dem Tage übriggeblieben ist. Wenn ich nicht Gelegenheit gehabt hätte, hinaus- und hineinzureiten, und noch sonst etwas in der Freiheit zu bewegen, dann hätte ich überhaupt nicht gewusst, wie es in der Welt aussieht“.

Dieselben Vorwürfe, die hier in offizieller Dämpfung ausgesprochen werden, klingen in temperamentvoller Lebendigkeit aus einem prächtigen Briefe, den Prinz Wilhelm am 2. April 1885 an einen früheren Schulkameraden richtete: „Endlich hat sich doch mal einer gefunden, der energisch gegen das verknöchertste aller Systeme

vorgeht, das aufs beste geeignet ist, den Geist zu töten. Ihre Ausführungen unterschreibe ich Wort für Wort. Glücklicherweise habe ich mich zweiundeinhalbes Jahr hindurch (in Kassel) aus eigener Erfahrung von der Schädigung überzeugen können, die man unserer Jugend beibringt. Um nur einige Beispiele anzuführen: Von 21 Unterprimanern, aus denen unsere Klasse bestand, trugen 19 Brillen, und drei von ihnen mussten sich noch einen Kneifer auf die Brille setzen, wenn sie bis an die Wandtafel sehen wollten. Homer, der herrliche Dichter, in den ich rein vernarrt war, Horaz, Demosthenes, dessen Reden jedermann begeistern müssen, wie wurden sie erklärt? Mit Begeisterung für Kampf und Waffen und für Naturschilderung? Gott behüte! Mit dem Skapell des Grammatikers, des fanatischen Philologen wurde jedes Satzglied abgehackt und kunstgerecht zerlegt, bis man das Vergnügen hatte, das Gerippe zu entdecken.... Weinen könnte man darüber. Die griechischen oder lateinischen Aufsätze (ein hirnverbrannter Unsinn!), wieviel Mühe haben sie nicht gekostet! Und was für Leistungen kamen zutage! Hätte Horaz sie gelesen, er hätte, glaube ich, vor Entsetzen den Geist aufgegeben! Von dieser Dummheit befreie man uns! Einem solchen Unterricht Krieg bis aufs Messer! Mit diesem System erreicht man nur, dass unsere Jugend die Syntax, die Grammatik der alten Sprachen besser kennen lernt, als die „alten Griechen“ selbst; dass sie die Generale, die Schlachten und die Stellung der Truppen in den Kämpfen der Punischen

Kriege oder des Mithridates auswendig weiss, dass sie aber nicht kennt die Schlachten des Siebenjährigen Krieges, geschweige denn die zu modernen Kriege von 1866 und 1870, die man noch nicht „gemacht“ hat. Was dagegen den Körper betrifft, so bin ich unbedingt der Ansicht, dass der Nachmittag immer frei sein sollte. Das Turnen sollte eine Belustigung für die Jugend sein. Rennbahnen mit Hindernissen, über die man klettern müsste, wären zweckmässig.... Statt der stumpfsinnigen „Klassenspaziergänge“ mit eleganten Stöckchen, schwarzen Jacketts und einer Zigarre, ein Trainiermarsch mit einem bisschen Felddienst, selbst wenn er in eine förmliche Schlacht überginge. Allein unsere Primaner (und wir waren leider nicht anders) sind viel zu blasirt, um sich den Rock auszuziehen und sich herumzubalgen. Was aber kann man von solchen Menschen erwarten? Daher Krieg diesem System bis auf Messer! Ich bin bereit, Sie in ihren Bestrebungen zu unterstützen..“

Ein Urteil über den deutschen Lehrerstand. „—Ich denke ausserordentlich hoch von der deutschen Lehrerschaft. Ihr ist es zum grossen Teil zu danken, dass wir in den 30 Jahren fast unausgesetzter Reaktion, die seit dem politischen Zusammenbruch des Liberalismus verstrichen sind, nicht noch viel weiter zurückgekommen sind. Ein grosser Teil dieser Klasse, die materiell noch vielfach so sehr ungünstig gestellt und durch Abhängigkeitsverhältnisse aller Art gebunden ist, hat den Kampf um die geistige Freiheit und um den Zusammenhang der Schule mit der Wissenschaft lange Jahre hindurch mit einem Mute und einer Zähigkeit geführt, die man andern weit besser gestellten Klassen im Interesse unserer Kultur nur wünschen möchte. Aus solchen Männern schmiedet man die Werkzeuge für eine grosse geistige Umwälzung, wie ich sie zu skizzieren unternommen habe. Man wird sehen, welche Kräfte sich in der deutschen Lehrerschaft entwickeln, sobald sie einmal aus dem Bann der geistlichen Schulaufsicht entlassen wird, sobald der Geistliche nicht mehr der Herr oder wenigstens der Wächter der Schule, sondern nur noch ein Supplement derselben ist, sobald es ihr gestattet wird, den Unterricht nach rein wissenschaftlichen und pädagogischen Grundsätzen zu gestalten. Das alte Verhältnis zwischen Geistlichem und

Lehrer — jener der geistig höher stehende, akademisch gebildete Mann, dieser ein untergeordneter Handlanger, der von jenem seine Direktiven empfing, ist durch die Anforderungen, welche ein moderner Kulturstaat an seine Schule stellt und stellen muss, vollständig veraltet geworden. Dazu ist selbstverständlich des weiteren erforderlich, dass auch die ökonomische Stellung des Lehrers so gestaltet werde, wie es diesen ganz neuen und wesentlich erhöhten Anforderungen an seine Leistung und seine Gesamtpersönlichkeit gemäss ist. Wir glauben heute nicht mehr daran, dass Hunger die beste Stütze des Idealismus ist, und sind überzeugt, dass ein Lehrer, dem die Not des Lebens kaum die Möglichkeit übrig lässt, sich einmal im Jahre ein gutes Buch zu kaufen, unmöglich im Geiste der modernen Schule wirken kann.“ (Prof. Dr. H. Jodl, Wien, auf der Konferenz über sittliche Willensbildung in der Schule.)

Wie das technische Mass „Pferdekraft“ entstand. Die Entstehungsgeschichte, welche uns hierüber erschöpfende Auskunft gibt, ist um so bedeutungsvoller, als hierin der Vater der Dampfmaschine, James Watt, der dies zwar nicht erfunden, aber durch bedeutsame Verbesserungen und Erfindungen wichtiger neuer Organe derselben erst lebensfähig machte, die Hauptrolle spielt; auf ihn ist nämlich die Einführung der Pferdestärke als Kraft- und Arbeitsmass in die Technik zurückzuführen. Ein Brauereibesitzer in Witbread hatte Watt eine Dampfmaschine in Auftrag gegeben. Damals hatte man von der neuen Maschine in industriellen Betrieben nur an wenigen Stellen Anwendung gemacht und da man die Bemessung der Leistung gefühlsmässig abschätzte, zur Einführung eines allgemein gültigen Masses noch keinen Anhalt gehabt. Unser Bierbrauer wollte die Feuermaschine zum Antriebe einer Wasserpumpe benutzen, die bisher von einem Pferde mittels Göpel betrieben wurde. Er wollte nun eine Maschine geliefert haben, die mindestens soviel leistete wie das bisher verwandte Pferd und stellte dieses Watt zur Bedingung, der auch darauf einging. Nun war aber die Leistung eines Pferdes ein relativer Begriff, der sehr davon abhing, ob man ein stärkeres oder schwächeres Pferd verwandte und auch bei ein und demselben Tier, je nachdem dasselbe mehr oder weniger angestrengt wurde,

sehr schwankte. Dem Brauer lag natürlich nur daran, das ausbedungene Mass so zu gestalten, dass er für den einmal festgestellten Preis eine möglichst leistungsfähige Maschine erhielt. Zu diesem Zwecke liess er sein allerstärkstes Pferd die Pumpe 8 Stunden hindurch betreiben und feuerte es gleichzeitig zur höchsten Anspannung aller seiner Kräfte an. So erhielt er eine Leistung, die weit über die Normalleistung eines Pferdes hinwegging. Das Pferd pumpte nämlich in 8 Stunden soviel Wasser, dass es unter Berücksichtigung der Tiefe des Brunnens dieselbe Arbeit verrichtete, als wenn es pro Sekunde durchschnittlich 70 kg um 1 m gehoben hätte. Dies ist aber ein gutes Drittel mehr als die Normalleistung eines Pferdes. Letztere beträgt nämlich nur etwa 50 mkg pro Sekunde. Der Brauer stellte nun für die Maschine die Bedingung, dass sie ebenfalls 70 kg Wasser pro Sekunde 1 m hoch fördere. Watt erfüllte nicht nur diese Bedingung, sondern erhöhte aus freien Stücken das Mass auf 75 mkg Wasser. Seitdem wurde diese Leistung, 75 kg in der Sekunde um einen Meter senkrecht zu heben, allgemein als Arbeitsmass angenommen. Wegen ihres Ursprunges wurde dafür im Mutterlande England die Bezeichnung *horsepower*, abgekürzt *HP*, eingeführt. In den Ländern deutscher Zunge dient als vorzugsweise angewandtes Symbol das Zeichen *PS* als Abkürzung für „Pferdestärke“. Neuerdings ist vorgeschlagen, anstatt der Einheit von 75 Sekundenmeterkilogramm eine solche von 100 Sekundenkilogramm anzuwenden. Diese Anregung geht vor allem von französischen Technikern aus, die dafür schon die Bezeichnung *Poncelet* (nach einem französischen Gelehrten) bereit haben. Von anderer Seite wird dagegen befürwortet, das für die Schätzung elektrischer Maschinen übliche Kilowatt (= 1000 Watt) als Einheit auch für die sonstigen technischen Berechnungen zugrunde zu legen. Ein Kilowatt entspricht 101,9 Sekundenmeterkilogrammen oder $101,9 : 75 = 1,36$ PS. Die Verwirklichung dieses Vorschlages hätte nicht nur den Vorzug, auf allen Gebieten der Technik eine einheitliche Berechnung zugrunde legen zu können, sondern auch die allerdings rein ideelle Bedeutung, den Urheber der Pferdestärke auch nominell als solchen fortleben zu lassen. — (Für Unterricht und Praxis.)

Ein Jubiläum der deutschen Sprachlehre. Am 23. Juni waren es 300 Jahre, dass Justus Jakob Schottellius als der Sohn eines Konrektors und Predigers in Einbeck geboren wurde. Er war der erste, der die deutsche Sprache in wissenschaftlicher Weise dargestellt hat, der Mann, auf dessen Schultern alle Grammatiker der nächsten hundert Jahre gestanden haben. Schottellius sollte Kaufmann werden, gab sich aber wissenschaftlichen Studien hin und hörte vor allem den berühmten Sprachforscher und Kritiker Daniel Heinsius in Leyden. In den Unruhen des 30jährigen Krieges hin- und hergeworfen, kam er endlich nach Braunschweig, wo er bis zu seinem 1676 erfolgten Tode lebte, zuerst als Erzieher der Prinzen, später in verschiedenen hohen Hofstellungen. Schottellius hat eine fruchtbare literarische Tätigkeit entfaltet. Selbst als Dichter hat er sich betätigt und Ansehen errungen; doch liegen seine bleibenden Verdienste auf dem Gebiete der Grammatik, wo er vorbildlich und grundlegend wirkte, und in seinen Bemühungen für die Reinheit und unverfälschte Erhaltung der deutschen Sprache. Unter seinen sprachlichen Werken seien genannt die „*Teutsche Sprachkunst*“ (1641), ferner „*Der Teutschen Sprache Einleitung, zu richtiger gewisheit und grundmessigen vermögen der Teutschen Hauptsprache samt beygefügtten Erklärungen*“ (1643), die „*Teutsche Vers- und Reimkunst*“ (1645) und endlich sein Hauptwerk, die „*Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haupt-Sprache*“ (1663). In diesem Buche zieht er zunächst gewaltig gegen die „*Fremdwörterei*“ in der deutschen Sprache zu Felde. Schottellius war Mitglied einiger Sprachgesellschaften, die damals von hervorragenden Männern zur Pflege der deutschen Sprache gegründet worden waren, so z. B. der „*Fruchtbringenden Gesellschaft*“ und des „*Gekrönten Blumenordens*“, und man darf ihn wohl als das bedeutendste Ordensmitglied jener Zeit bezeichnen. Dass er heute noch genannt zu werden verdient, beweist eine grosse Anzahl durchaus treffender Verdeutschungen von Fremdwörtern, die damals üblich waren, und die es zum Teil heute noch sind, so z. B. „*Wortfügung*“ (*syntaxis*), „*Stammwort*“ (*radix*), „*Nennwort*“ (*nomen*), „*Doppellaut*“ (*diphthongus*), „*Fügewort*“ (*conjunctio*), „*Zahl*“ (*numerus*), „*Mundart*“ (*dialectus*), „*Zeit*“ (*tempus*), „*Geschlecht*“ (*genus*),

„Zeitwort“ (verbum), „gebundene Rede“ (Poesie) u. a. m. So schuf Schottelius also die heute noch gebräuchlichen deutschen Termini technici für unsere deutsche Grammatik, was ihm nicht vergessen werden soll. Wie umfassend er seine grammatische Arbeit verrichtete, mag u. a. daraus hervorgehen, dass die einheitliche Grammatik einen Umfang von fast 600 grossen Quadratseiten hat. Daran schliessen sich noch eine Sammlung von etwa 2400 Sprichwörtern und endlich die ersten Anfänge einer deutschen Literaturgeschichte, für jene Zeit auch etwas durchaus Neues.—(österr. Schulbote.)

Ueber den Lehrplan. Der Moloch, dem jeder höhere pädagogische Ehrgeiz, jede Rücksicht auf individuelle Veranlagung, jede innigere Wechselwirkung zwischen Erziehern und Zöglingen geopfert wird, heisst Lehrplan. In so und so viel Zeit muss so und so viel eingetrichtert werden, koste es, was es wolle. Ob dieses Pensum auch verdaut, auch assimiliert wird, ob dem passiven Aufnehmen ein aktives Aneignen entspricht, wen darf das kümmern! In einem Jahrhundert, wo man jedes Datum und jedes Faktum, sobald man es braucht, bequem in Büchern nachschlagen kann, wird die Vollpflanzung, die Überladung des Gedächtnisses noch immer als das vorwiegende, ja, fast darf man sagen, als das einzige Bildungsmittel betrachtet. Und was ist das Resultat? Dass der Mensch die Kenntnisse, die ihm die Schule aufzwang, sobald wie möglich wieder vergisst, den Widerwillen von ihr hingegen behält bis an sein seliges Ende. Ja, beinahe lässt sich die Regel aufstellen: je grösser die Begabung, die Bedeutung eines Mannes, um so grösser auch das Missbehagen, mit dem er auf seine Schulzeit zurückblickt. — (Dr. Ludwig Fulda, Schule der Zukunft.)

Ein Buchzeichen. Den Büchern der Kinderlesehalle zu Wiesbaden wird beim Ausleihen eine Lesezeichen mit folgenden Mahnungen mitgegeben: 1. Bitte fasse mich nicht mit unreinen Händen an, damit ich nicht schmutzig werde. 2. Schreibe und male nicht mit der Feder oder mit dem Bleistift auf meine Blätter, denn das sieht hässlich aus. 3. Lege mich nicht mit den Blättern nach unten auf den Tisch und stütze den Ellenbogen nicht auf mich, das tut mir weh. 4. Lege keinen

Bleistift, keine Feder und überhaupt nichts Dickes und Hartes zwischen meine Blätter, denn sonst reisst mein Einband entzwei. 5. Mache mir keine Eselsohren, denn das verunstaltet mich. 6. Wenn du ein Blatt umschlagen willst, so fasse es oben rechts an, bringe aber die Finger nicht vorher in den Mund. 7. Behandle mich überhaupt so, lieber Leser, dass du Freude an mir hast, wenn du mich wieder siehst.

Nachmittagsschule.

Durch die geschlossenen kleinen Fenster schimmert

Lichtgoldner Sonnenschein. Er tanzt und flimmert

Im Wasserglas des Lehrers am Katheder

Und wirft ein zitternd Kreislein, irisbunt,

Auf der geschwärzten Decke glatten Grund,

Als zeichne er mit einer Zirkelfeder. Die Fliegen summen und die Wanduhr tickt.

Ein Taubenpärchen girrt am Nachbargiebel.

Manch blondes Kinderköpfchen schwankt und nickt

Und sinkt bedenklich auf die offene Fibel. —

Der Lehrer spricht; kaum weiss er, was er sagt,

Er fährt, gestützt auf seines Sitzes Lehne,

Mit hagnen Fingern durch die Löwenmähne,

Dann gähnt er heimlich, schaut ins Buch und fragt.

Wie langsam schleicht die Zeit! Der Zeiger steht

Fast unbeweglich auf der gleichen Stelle;

Zum Garten lockt, in warme Sommerhelle,

Ein Kaffeedüftchen, das von ferne weht. —

Da schlägt die Uhr; wie kreischt sie hart und schrill!

Und doch — es tönt wie süsse Zauber-
glocken

Jungdeutschland weiss, was diese Stunde will,

Und fährt empor mit stürmischem Frohlocken.

Alice Frelin von Gaudy.

Eingesandte Bücher.

Aus Natur- und Geisteswelt. — 402. Bändchen. *Das Deutschtum im Ausland* von Robert Hoeniger. — 174. Bändchen. *Englands Weltmacht in ihrer Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage* von Wilhelm Langenbach. Zweite Auflage. Mit 8 Bildnissen auf 8 Tafeln. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1913. Preis des Bändchens M. 1.25.

Deutsche Meisterprosa. Ein Lesebuch von Eduard Engel. Mit einem Bildnis Lessings und acht handschriftlichen Lesestücken. Braunschweig und Berlin, George Westermann, 1913. M. 3.50.

Heath Modern Language Series. *Peterli am Lift* von Nicklaus Bolt. Edited with notes, vocabulary, and exercises by Frederick Betz, A. M., Head of the Department of Modern Languages, East High School, Rochester, N. Y. D. C. Heath & Co., Boston. 40 cts.

Die deutschen Heldinnen in den Kriegsjahren 1807—1815 von Major z. D. Noël. Mit 16 Vollbildern nach Prof. R. Knötel und anderen Künstlern, mehreren Abbildungen im Text und zwei Karten. Julius Köppen, Berlin, S. W. 68.

New Series of Modern Language Texts.

Edited by Otto Siepmann.

35 cents a volume.

Representative Titles

About—Le Roi des Montagnes.

Coppée—Contes Choisis.

Daudet—Tartarin de Tarascon.

Molière—L'Avare.

Verne—Le Tour du Monde.

Ebner—Walter von der Vogelweide.

Goebel—Rübezahl.

Goethe—Iphigenie auf Tauris.

Wildenbruch—Das Edle Blut.

Features of the Series

1. It includes the work of many authors new to American schools, and offers a well-balanced selection of literature of all types.

2. Introductions are instructive and full of local color. Appendices furnish material for written and oral drill in grammatical and idiomatic constructions occurring in the text.

3. Concise notes, verb lists, and in the elementary volumes, a vocabulary.

4. Uniform in size, binding, and price.

THE MACMILLAN COMPANY

BOSTON
CHICAGO

NEW YORK
ATLANTA

DALLAS
SAN FRANCISCO